

Deborah Saib da Silva Junqueira

**A IMPLEMENTAÇÃO DE NOVOS MODOS DE
REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL NO
BRASIL:
O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A RELAÇÃO ENTRE AS
ESCOLAS E A UNIÃO**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Agosto de 2011

Deborah Saib da Silva Junqueira

**A IMPLEMENTAÇÃO DE NOVOS MODOS DE
REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL NO
BRASIL:**

**O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A RELAÇÃO ENTRE AS
ESCOLAS E A UNIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação

Orientadora: Prof^a Dr^a. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2011

J95i
T

Junqueira, Deborah Saib da Silva.

A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil: o plano de ações articuladas e a relação entre as escolas e a união / Deborah Saib da Silva Junqueira. - UFMG/FaE, 2011.

164 f., enc.

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

Orientador : Marisa Ribeiro Teixeira Duarte.

Inclui bibliografia.

1. Educação -- Teses. 2. Educação e estado -- Teses. 3. Educação -- financiamento -- Teses. 4. Planejamento educacional -- Teses.

I. Título. II. Duarte, Marisa Ribeiro Teixeira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.193

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – FAE/ UFMG - Orientadora

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – FE/UFG

Prof^a. Dr^a. Livia Maria Fraga Vieira – FAE/ UFMG

Prof^a. Dr. André M. P. Favacho – FAE/ UEMG (suplente externo)

Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Cancelli Duarte – FAE/ UFMG (suplente interno)

Belo Horizonte, 08 de agosto de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me auxiliaram de alguma forma na concretização deste trabalho. De modo especial, quero agradecer:

Acima de tudo a Deus, presente em cada momento, me fortalecendo e mostrando que tudo é possível para aquele que crê.

Ao meu esposo e companheiro Paulo, pela paciência, carinho, compreensão e presença amiga e incentivadora neste momento tão importante de minha vida.

À minha família e, especialmente, à mãe querida, meus irmãos, sobrinhas e a meu cunhado, agradeço o apoio sempre presente.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marisa Duarte, que nos momentos mais difíceis desta jornada demonstrou firmemente sua presença orientadora. Sei que isto foi fundamental para que eu pudesse continuar. Agradeço, com admiração, a paciência, a confiança e o estímulo que sempre ofereceu.

Aos professores da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG com os quais aprendi muito e ganhei experiência, agradeço os saberes compartilhados.

Aos professores que compuseram a Comissão Examinadora, a saber, a Prof.^a Dr.^a Livia Fraga, o Prof. Dr. João Oliveira, o Prof. Dr. André Favacho e a Prof.^a Dr.^a Adriana Duarte, agradeço a disponibilidade e atenção ao lerem meu trabalho e as contribuições para o aperfeiçoamento deste.

Ao grupo de pesquisa “Política e Administração de Sistemas de Ensino” da Faculdade de Educação da UFMG, pelas leituras e sugestões sobre este estudo. Particularmente, agradeço a Geniana, atenciosa leitora, pelas críticas e comentários realizados que me impulsionaram a buscar mais fontes sobre o tema.

À biblioteca da FAE (Faculdade de Educação da UFMG), sobretudo à Marly, que sempre me acolheu e procurou me auxiliar nos empréstimos das obras tão necessárias à pesquisa.

À Secretaria da pós-graduação da FAE e, neste caso, gostaria de destacar meu agradecimento à Rose e Danielle por toda a atenção e apoio dados ao longo do curso.

Às minhas diretoras, Mônica e Edméia, que compartilharam seu conhecimento sobre o assunto pesquisado e sempre demonstraram interesse e apoio a esta proposta.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Aos meus colegas de trabalho, profissionais da educação das escolas municipais Jardim Felicidade e Rui da Costa Val e da UMEI Jardim Guanabara, pelo estímulo oferecido ao longo desta jornada.

À gerência de Educação da Regional Norte de Belo Horizonte, pelo incentivo dado.

À equipe do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte, e em especial a Paulo de Tarso cujo apoio foi fundamental para coleta de dados para esta pesquisa.

Aos funcionários da biblioteca da Escola Municipal Jardim Felicidade, em especial à Cássia, sempre solícita em ajudar.

Aos meus colegas da pós-graduação: Marquinhos, Lídia, Silvestre, Wellington e a minha grande amiga Simone, pelos bate-papos, risadas e ombro amigo. Considero-os novos amigos que efetivamente fiz nesta jornada. Agradeço à Laisa, amiga e irmã, que me incentivou grandemente a reiniciar minha vida acadêmica.

A todos os amigos e familiares que torceram por mim ao longo deste percurso, meu sincero agradecimento.

Aos estudantes da escola de educação Básica em que trabalho e das escolas em que trabalhei, por serem fontes de inspiração e motivo de minha busca pela pesquisa na área de políticas públicas em educação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a emergência de novos mecanismos de regulação no sistema de educação básica brasileiro. Nessa perspectiva, foi estudado o repasse de recursos financeiros do Ministério da Educação às escolas, em especial pelo programa governamental denominado Plano de Desenvolvimento da Escola. Após 2007, essas transferências acham-se atreladas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O estudo apresenta uma discussão sobre o conceito de *qualidade* da/na educação e seus múltiplos significados, pois este é considerado como o tema legitimador das mudanças em curso. A pesquisa demonstra que a polissemia do conceito *qualidade* acha-se agrupada em quatro categorias analíticas: *qualidade* associada ao ensino, ao acesso e à permanência na escola, às medidas de aprendizagem e aos recursos e insumos necessários para a manutenção e desenvolvimento do ensino. É importante enfatizar que tais categorias não são estanques no tempo, mas se mostram articuladas e por vezes, imbricadas. Em seguida, é realizada uma análise de conteúdo do Plano de Ações Articuladas da Prefeitura de Belo Horizonte, com o objetivo de demonstrar os mecanismos que articulam *qualidade* medida por resultados com a introdução de projetos e programas elaborados pela União no âmbito da gestão Municipal. Por último, foram analisados os Planos de Desenvolvimento das Escolas construídos por noventa e três escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte no ano de 2009. Esta pesquisa revela os mecanismos de introdução da regulação por desempenho no âmbito de cada escola. A dissertação apresenta sua conclusão demonstrando a hibridização de modos de regulação, presentes no cotidiano das escolas públicas ao realizarem seu planejamento e a construção da regulação por desempenho por parte da União no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Palavras- chaves : Regulação de sistemas educacionais, financiamento da educação, planejamento da educação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ABSTRACT

The point of this research was to analyze the emergency of new mechanisms of regulation in the Brazilian Basic Education System. In this perspective, the study of the financial resources transfer from the education institutions to the schools, in special from the government program known as Development Plan of the School. After 2007, these transfers find themselves linked to the Index of Development of Basic Education. The study shows an argument about the concept of quality in the education and its several meanings, since it's considered real in course changes. The research demonstrates the equality of the idea "quality" find itself grouped in four analytical categories: quality associated with teaching; the admission and permanence in the school; the resources of learning; the means and inputs necessary for the maintenance and development of the education. It's important to emphasize that this categories are not lost in time, but show itself as articulated and overlapping as usual. Following, is done an analyzes of the content of the Articulated Action Plan, from the City Hall of Belo Horizonte. The purpose is to show the mechanism that articulate quality measure for results with introduction of projects and programs prepared by the Municipal Union Management Scope. At last, were analyzed the Development Plan of the School, built for ninety three schools of the education municipal area of Belo Horizonte in 2009. This research reveals the mechanisms of introduction of the regulation performance of each school. The dissertation presents its conclusion showing hybridization of regulation methods present in the public schools routine and performance. The Brazilian Educational System built performance regulations and planning.

Key words: Regulation of Educational Systems; Education financing; Education planning;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Estrutura geral dos procedimentos para elaboração do PAR.....	51
QUADRO 2 – Composição da dimensão “Gestão Educacional”	53
QUADRO 3 - Composição da dimensão “Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho”.....	55
QUADRO 4 - Composição da dimensão “Práticas pedagógicas e avaliação”	56
QUADRO 5 - Composição da dimensão “Infraestrutura e recursos pedagógicos”.....	57
QUADRO 6 – Áreas de atuação selecionadas pela PBH, de acordo com as dimensões previstas no SIMEC	62
QUADRO 7 - Estratégias de implementação das ações propostas para a formação do profissional de serviços e apoio escolar.....	68
QUADRO 8 - Áreas e indicadores não abrangidos no PAR- PBH na dimensão de Gestão Educacional.....	74
QUADRO 9 - Áreas e indicadores não abrangidos no PAR- PBH na dimensão “Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar e Condições de trabalho”.....	75
QUADRO 10 - Áreas e indicadores não abrangidos no PAR-PBH na dimensão “Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar e Condições de trabalho”.....	76
QUADRO 11 - Áreas e indicadores não abrangidos no PAR- PBH na dimensão “Infraestrutura e recursos pedagógicos”.....	77
QUADRO 12 - Detalhamento dos programas do Ministério da Educação constantes na dimensão dois nas áreas de “Formação inicial de professores da educação básica”; de “Formação de professores para modalidades de ensino” e “Formação do profissional de serviços e apoio escolar.”.....	79

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

QUADRO 13 - Quadro comparativo do PDE-Escola no âmbito do programa FUNDESCOLA e do Plano de Desenvolvimento da Educação.....	90
QUADRO 14 - Critérios para seleção das escolas passíveis de receber assistência técnica e financeira, mediante a elaboração do PDE-Escola.....	91
QUADRO 15 - Perfil e funcionamento da escola requerido no formulário de preenchimento do PDE-Escola.....	96
QUADRO 16 - Objetivos mais recorrentes nos PDEs-escola da rede municipal de Belo Horizonte/ 2009.....	104
QUADRO 17 - Relação entre objetivos estratégicos do PDE-escola da rede municipal, itens de custeio e demandas do PAR/ PBH.....	105
QUADRO 18 - Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - da escola y.....	120
QUADRO 19 - Relação dos artigos encontrados a partir da busca pelo descritor “Qualidade na educação”.....	121
QUADRO 20 - Artigos encontrados a partir da busca pelos descritores “Qualidade da escola”, “Educação de qualidade” e “Escola de qualidade”.....	122
QUADRO 21 - Relação das teses não selecionadas por não abordarem a Educação Básica.	123
QUADRO 22 - Relação e resumos de estudos selecionados no banco de teses e dissertações do portal da CAPES a partir da busca pela expressão exata “Qualidade da/na Educação”.....	124
QUADRO 23 - Dimensões do PAR-PBH e respectivos programas aderidos pela prefeitura de Belo Horizonte para execução de ações com assistência técnica e/ou financeira do Ministério da Educação.....	142
QUADRO 24 – Legenda das tabelas 3, 4 e 5	143



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

LISTA DE TABELAS

1. Itens selecionados pelas escolas e financiáveis na parcela principal estabelecida pelo Ministério da Educação.....101
2. Itens selecionados pelas escolas e financiáveis na parcela principal estabelecida pelo Ministério da Educação.....103
3. Valores recebidos pelas escolas no PDE – escola discriminados por item.....144
4. Demanda solicitada pelas escolas nos Planos de Ações.....153
5. Porcentagem por item dos valores recebidos do PDE-escola.....159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BH -	Belo Horizonte
CAE -	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CD/ FNDE -	Conselho deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
CE -	Conselhos Escolares
C&T -	Ciência e Tecnologia
CF -	Constituição Federal
CONED -	Conferência Nacional de Educação
DIPRO-	Diretoria de Assistência a Programas Especiais
DOM -	Diário Oficial do Município de Belo Horizonte
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP -	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA -	Fundo de Desenvolvimento da Escola
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
NSE -	Nível sócio-econômico
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos
ONG -	Organização não-governamental
PAC -	Programa de Aceleração do Crescimento

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

PAF -	Plano de Ações Financiáveis
PAR -	Plano de Ações Articuladas
PBH -	Prefeitura de Belo Horizonte
PDDE -	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-ESCOLA -	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PME -	Plano Municipal de Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
PP -	Projeto Pedagógico
PROEB -	Programa de Avaliação da rede pública de educação básica
PRO-FUNCIONÁRIO -	Curso Técnico de Formação para os funcionários da educação
PRO-INFÂNCIA -	Programa Nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil
PSE -	Programa Saúde na Escola
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO -	Scientific Electronic Library Online
SEESP -	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SIMAVE -	Sistema Mineiro de Avaliação
SIMEC -	Sistema Integrado de Planejamento, orçamento e finanças do Ministério da Educação
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SMED- BH -	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TRI -	Teoria da Resposta ao Item
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI -	Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte
ZAP -	Zona de atendimento prioritário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
CAPITULO 1. A QUALIDADE DA/NA EDUCAÇÃO EM DEBATE	7
1.1. Procedimentos de investigação	8
1.2. Os indicadores da qualidade educacional: abordagens na literatura.....	14
1.3. Qualidade do ensino.....	15
1.4. Qualidade da escola	18
1.5. Indicadores de qualidade na educação: a emergência da aferição por resultados	22
1.6. Educação de qualidade corresponde à escola eficaz.....	28
1.7. Custos e qualidade: um debate impulsionado pela LDB 9394/96	31
1.8. Os discursos sobre qualidade da educação e a emergência de novos modos de regulação do sistema educacional.....	33
CAPÍTULO 2. A REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: A CONSTRUÇÃO DE PLANOS DE AÇÕES ARTICULADAS PELOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO	36
2.1. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01): contexto de formulação e desdobramentos.....	37
2.2. O conteúdo do Plano de Desenvolvimento da Educação	40
2.3. A literatura sobre o PDE	45
2.4. Do PDE ao Plano de Ações Articuladas: emergências de novas regulações do sistema educacional	47
2.5. O Plano de Ações Articuladas- PAR: estratégia para o planejamento das políticas locais de educação básica.....	50
2.6. Organizando o planejamento local: a estruturação do PAR	52
2.7. O processo de elaboração do Plano de Ações Articuladas	58
2.8. O Plano de Ações Articuladas – PAR da PBH: o que está contido.....	61

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

2.9.	Avaliação e ações locais relativas à dimensão “Gestão Educacional”	63
2.10.	Avaliação e ações locais relativas à dimensão “Formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar”	66
2.11.	Avaliação e ações locais relativas à dimensão “Práticas pedagógicas e avaliação”	69
2.12.	Avaliação e ações locais relativas à dimensão “Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos”	72
2.13.	Áreas e indicadores não abrangidos no PAR-PBH	73
2.14.	Indução para a implementação local de programas formulados centralmente.....	77
CAPÍTULO 3. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE-ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS CONSTRUÍDOS POR ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE		
82		
3.1.	Contexto político de formulação do PDE-Escola	83
3.2.	Orientações para formulação do PDE pelas escolas	85
3.3.	Procedimento de formulação propostos para o PDE das escolas	88
3.4.	Como elaborar o PDE das escolas	92
3.5.	O que é financiável	99
3.6.	Os PDEs das escolas de Belo Horizonte formulados em 2009.....	100
REGULAÇÃO OU REGULAGÕES: A EMERGÊNCIA DE NOVOS E OS VELHOS MODOS DE REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL		
107		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
109		
ANEXO A – IDEB DA ESCOLA Y		
120		
ANEXO B – RELAÇÃO DE ARTIGOS E TESES ENCONTRADOS EM BUSCA REALIZADA NOS PORTAIS CAPES E SCIELO		
121		
ANEXO C - NOTÍCIA.....		
140		
ANEXO D – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES PONTUAIS DO PAR.....		
141		
ANEXO E – RELAÇÃO DE PROGRAMAS DO MEC SELECIONADOS NO PAR-PBH (2007)		
142		

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de Pesquisa de Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação, do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. A candidatura à participação no Mestrado nesta corrente teórica deveu-se a atuação da pesquisadora como coordenadora pedagógica de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte e aos problemas e questões levantados nesta prática. O relato realizado nesta introdução é, portanto, relacionado às questões provenientes da prática profissional que levaram a realização deste estudo. A escola na qual trabalhava como coordenadora pedagógica do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental é situada numa região de baixo nível socioeconômico (Nível socioeconômico - NSE = 3,1)¹ e apresentava nas avaliações sistêmicas resultados sempre abaixo da média nacional e estadual (ANEXO A – IDEB da escola y)². Com a divulgação destes resultados, começou-se a perceber mudanças nas práticas dos professores e na própria gestão da escola. Uma nova preocupação surgia no ambiente escolar: a necessidade de observar e cumprir as metas do recente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB³, lançado em 2007 pelo governo federal. A

¹ Fonte: Informativo de Desempenho e contexto das escolas municipais de Belo Horizonte, dados do ano de 2008. O nível socioeconômico é uma medida realizada “pela agregação de informações sobre a educação, a ocupação e a riqueza ou rendimento dos indivíduos.” (ALVES & SOARES, 2009, p.2).

² Por questões éticas, o nome da escola será substituído por y.

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é definido no capítulo II no artigo 3º do Decreto 6094/07: *Art. 3º - a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).*

Parágrafo único – o IDEB será o indicador objetivo para verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

No documento publicado pelo Ministério da Educação brasileiro denominado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, encontramos a seguinte informação:

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. (HADDAD, 2008, p. 22)

Em outra publicação do MEC encontramos:

O IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/ financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade.” (BRASIL, 2008c)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

pesquisadora percebia, enquanto coordenadora pedagógica, apreensão entre os profissionais do magistério sobre a situação da escola frente a tais metas.

A equipe da escola y começou, em 2008, a modificar a organização do seu cotidiano em função da participação nas avaliações sistêmicas. Foram realizadas reuniões por etapas dos ciclos para um planejamento coletivo da equipe sobre os resultados dos alunos e um acompanhamento mais sistemático por parte da coordenação das atividades realizadas em sala de aula. Simultaneamente, a secretaria municipal de educação passou a acompanhar as atividades na escola por meio de seus técnicos. O trabalho de acompanhamento da prática escolar por estes técnicos foi denominado como “monitoramento da escola”. No ano de 2009, técnicos da secretaria municipal de educação chamaram a direção da escola y para uma reunião com o objetivo de expor o processo de elaboração do plano de desenvolvimento da escola – PDE-escola. Após esta reunião inicial, a pesquisadora foi convidada pela direção da instituição de ensino em questão para coordenar o processo de elaboração do PDE-escola. O convite foi aceito, visto que tal projeto estaria relacionado às metas do IDEB – novo assunto na escola – e aos estudos no mestrado no qual já havia ingressado. Em reuniões com a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora tomou conhecimento da proposta do PDE-escola e de como elaborá-lo. A proposta do PDE-escola e sua elaboração serão abordadas no capítulo três desta dissertação.

O argumento que justificava a elaboração do PDE-escola pelas escolas, segundo o que foi proposto nestas reuniões, era a vantagem apontada para o recebimento de apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC) a fim de melhorar os resultados educacionais medidos pelo IDEB das escolas participantes neste programa (PDE-escola).

A partir da apresentação do PDE-escola pelos técnicos da secretaria de educação, a pesquisadora passou a investigar por que a rede municipal aderiu a tal proposta do MEC e pode relacionar esta proposta ao Plano de Ações Articuladas- PAR. O PAR era fruto de um acordo que a prefeitura de Belo Horizonte havia assinado com o Ministério da Educação. Este acordo era denominado Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”.

Por este acordo assinado, assim como a escola, o sistema municipal também teria metas a cumprir e receberia verbas para tal objetivo. A continuidade dos estudos permitiu a relação entre o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” ao chamado Plano de

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Tratava-se de um novo modo de regulação do sistema educacional no Brasil? O Ministério da Educação, com o PDE? O sistema municipal de educação de Belo Horizonte com o Plano de Ações Articuladas? A escola com o PDE-escola? O discurso que legitimava todas essas ações baseava-se na melhoria da *qualidade* da educação.

A partir de tais questões e buscando elucidá-las, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a emergência de novos mecanismos de regulação que configuram relações intergovernamentais na gestão do sistema educacional brasileiro. Este estudo apresentou como objetivos específicos: analisar nas escolas pesquisadas a articulação entre repasse de recursos financeiros e o cumprimento de metas de rendimento escolar, assim como examinar os possíveis procedimentos de regulação autônoma das escolas na elaboração e implementação de projetos que articulam financiamento e rendimento escolar.

Tendo em vista o alcance dos objetivos propostos foi realizada pesquisa sobre as relações estabelecidas entre o Ministério da Educação com o Plano de Desenvolvimento, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte com o Plano de Ações Articuladas e de escolas com o PDE-escola.

Para contextualizar o estudo, a dissertação inicia com uma revisão da literatura sobre o conceito de *qualidade* na/ da educação. Em seguida realiza uma análise de conteúdo do documento “Plano de Ações Articuladas” da Prefeitura de Belo Horizonte. Por fim, essa pesquisa é finalizada com o estudo de 93 planos de desenvolvimento construídos por escolas da rede municipal de educação. Segundo Ludke & André (1986, p. 39)

Os documentos constituem como uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39)

Esta pesquisa teve como base metodológica a abordagem qualitativa, posto que visou ao entendimento das relações que os indivíduos e as instituições educacionais estabelecem com o planejamento dos recursos e ao alcance de metas educacionais.

Inicialmente, como dito, efetuou-se um levantamento da literatura brasileira sobre o conceito de *qualidade* da/na Educação. Este levantamento foi realizado a partir de duas bases de dados: Portal CAPES de dissertações e teses e portal Scielo. Foram escolhidos para

estudo, artigos, dissertações e teses que demonstrassem preocupação com a discussão da *qualidade da/ na Educação*.

Um segundo estudo envolveu a análise do conteúdo da documentação de formulação do Plano de Ações Articuladas – PAR e do PDE - escola. Foi realizado também um estudo do conteúdo dos planos (PAR e PDEs – escola) elaborados pela secretaria municipal de educação e por escolas municipais de Belo Horizonte. Ludke & André (1986, p. 41) citando Krippendorff⁴ (1980) explicam que a análise de conteúdo se caracteriza “como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”. Este estudo procurou, deste modo, analisar os planejamentos elaborados pelas equipes da secretaria municipal de educação e das escolas municipais de Belo Horizonte, enfocando-os sob o contexto de transformação dos modos de regulação nas políticas nacionais de educação básica, possibilitando articular elementos de mudança de nível microsistêmico com elementos de mudança macrosistêmicos.

Cada capítulo desta dissertação traz, portanto, a investigação sobre um determinado tema que vem sendo amplamente discutido no cenário político educacional - *qualidade da/ na educação*, o Plano de Ações Articuladas e o PDE-escola. O estudo envolveu discussão teórica, descrição detalhada e análise de dados coletados, e, optou-se por apresentar em cada capítulo os achados e conclusões da pesquisa, em vez de concentrá-los unicamente ao final da dissertação.

⁴ KRIPPENDORFF, K. Content analysis. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

CAPITULO 1. A QUALIDADE DA/NA⁵ EDUCAÇÃO EM DEBATE

Para efetuar o estudo da implementação de novos modos de regulação na educação básica esta pesquisa se propôs a analisar a formulação e o desenvolvimento, em âmbito local do Plano de Ações Articuladas no Município de Belo Horizonte. Para tanto, considerou-se como referente contextual a implementação de programas educacionais geridos pelo governo federal a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação divulgado em 2007. Este plano de governo, dentre outras características, articula um conjunto de projetos em desenvolvimento pelo Ministério da Educação e os legitima sob a *bandeira* da “melhoria da *qualidade* da educação”, mediante a transferência de recursos técnicos e financeiros.

O presente capítulo inicia-se mediante o estudo desse grande tema legitimador das ações nas mais diferentes instâncias do sistema educacional brasileiro, ou seja, esta pesquisa visa refletir o que se entende por *qualidade da/na educação* ou *educação de qualidade*. Para tal finalidade foi realizada uma revisão da literatura voltada para o tema, procurando-se apreender qual a significação que a *qualidade* tem nas publicações da área de educação, bem como em diferentes momentos e como esse termo se insere na atualidade nos debates da política educacional brasileira.

O que seria *qualidade da/na educação* ou *educação de qualidade*? Há padrões para aferi-la? Quais objetivos busca alcançar uma educação escolar de *qualidade*? Esta é uma discussão complexa, uma vez que o termo *qualidade* é considerado polissêmico na educação (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 202-203). É importante ressaltar que o presente estudo buscou delimitar ao espaço escolar a análise sobre a *qualidade*. Sabemos que a educação pode ocorrer em diferentes espaços formativos, porém, a escolha teórico-metodológica do objeto de pesquisa nos levou a situar na educação escolar nossa unidade de análise. Nesse sentido, a questão que nos orienta procura responder como a *qualidade* da/na educação escolar ou a

²Neste estudo usa-se indistintamente as preposições *da/na*, considerando-se que tanto uma quanto outra refere-se às formas de conexão entre os termos *qualidade* e *educação*.

educação escolar de *qualidade* é compreendida em diferentes contextos histórico- sociais que configuraram no sistema educacional brasileiro o ensino obrigatório⁶.

1.1. *Procedimentos de investigação*

Este estudo situa-se entre o método analítico, pois escolheu um termo de uso corrente para investigar suas significações e o contextualista, visando a apreender as condicionalidades que configuraram as perspectivas de apreensão do real. Para isto, duas estratégias epistemológicas acham-se postas: nuclear um conceito fundamental – *in casu qualidade* – na literatura educacional brasileira e diferenciá-lo quanto aos demais significados e contextos de produção.

A investigação iniciou-se com levantamento, a partir do portal Scielo⁷, nas áreas de “Ciências Humanas” e “Ciências Sociais Aplicadas”, dos artigos publicados que apresentaram como descritores de busca os termos *qualidade* da educação e *qualidade* da escola. A opção por estes descritores justifica-se por explicitar uma preocupação dos(as) autores(as) mais específica com o assunto *qualidade* da/na educação. Para o descritor “qualidade da educação” foram selecionados oito artigos, de um total de dez constantes no portal (QUADRO 19 – ANEXO B). No entanto, outros descritores utilizados como “qualidade da escola”, “educação de qualidade” e “escola de qualidade” permitiram o acréscimo de outros estudos para análise (QUADRO 20 – ANEXO B). Após a leitura dos resumos, selecionamos aqueles que enfocam o conjunto da educação básica ou as escolas de ensino fundamental. Artigos sobre educação à distância e educação superior foram descartados, mesmo que abordassem a discussão sobre *qualidade*, pois esse estudo se restringiu a buscar aqueles artigos onde o autor declarava no resumo da obra, sua preocupação com a questão da *qualidade* da educação básica pública no Brasil. Tal metodologia adotada

⁶ Após a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 - artigo 1º - a educação básica obrigatória e gratuita no Brasil estende-se para a faixa etária de 4 aos 17 anos, assegurando gratuidade de oferta também para todos que não tiveram acesso a esta etapa na idade própria (alteração do art. 208, CF).

⁷ O Scielo (Scientific Electronic Library Online) é um site da Internet que contém publicações eletrônicas de periódicos científicos. Acesso: <http://www.scielo.br>

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

nessa pesquisa não impediu que outros artigos fossem incorporados, quando julgado necessária a inserção destes.

Uma segunda coleta bibliográfica foi realizada no banco de teses da CAPES, utilizando a expressão exata “qualidade da/na educação”, o que permitiu que fossem encontradas 38 teses de doutoramento que utilizaram esta expressão, no período de 2005 a 2009⁸. Elencamos abaixo as teses encontradas no período pesquisado que demonstraram relação com a *qualidade* da educação básica⁹.

Para o ano de 2005

1. FREYBERGER, Adriana. *A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil*. 2005. 1v. 174f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005
2. MARIANI, Édio João. *A busca da qualidade na educação sob a implantação da Norma ISO 9001*. 2005. 1v. 200f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.
3. GOULART, Maria Ines Mafra. *A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem*. 2005. 1v. 290f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
4. MESQUITA, Normandia de Farias. *A Formação dos Professores Experientes e o papel dos atuais projetos formativos: Formar? Titular? Profissionalizar?* 2005. 1v. 258f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

Para o ano de 2006

1. CORREA, Bianca Cristina. *Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos significados*. 2006.1v. 242f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

⁸ A escolha de realização da pesquisa utilizando este recorte – 2005 a 2009 – objetivou a análise dos estudos mais recentes publicados no banco de teses da CAPES sobre o assunto “qualidade da/na educação”.

⁹ No QUADRO 21 do ANEXO B encontram-se as teses encontradas pelo uso do descritor “qualidade na educação”, porém não selecionadas por este estudo, por não abordarem a educação básica. O resumo das teses selecionadas encontra-se no QUADRO 22, ANEXO B.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

2. PEREIRA, Danielle Ramos de Miranda. *Fatores Associados ao Desempenho Escolar nas disciplinas de Matemática e de Português no Ensino Fundamental: uma perspectiva longitudinal*. 2006. 1v. 105f. Doutorado em Demografia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Para o ano de 2007

1. MARCO, Diogo Joel de. *Educação e desenvolvimento: o índice paulista de responsabilidade social nos municípios do noroeste paulista*. 2007. 1v. 151f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
2. ALVES, Fátima Cristina de Mendonça. *Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras: Tendências, Contextos e Desafios*. 2007. 1v. 286f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
3. SILVA, Josilda Maria Belther. *Os programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista*. 2007. 1v. 158f. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
4. IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. *A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada: Implicações para a Situação de Pobreza e Desigualdade no Brasil*. 2007. 1v. 310f. Doutorado em Política Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
5. SANTOS, Regina Lucia Lourido dos. *Sistema nacional de avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas*. 2007. 1v. 184f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
6. PEREIRA, Sandra Márcia Campos. *Projeto Nordeste de Educação Básica e o Fundescola: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade da Educação*. 2007. 1v. 150f. Doutorado em Educação Escolar. – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
7. REZENDE, Valéria Moreira. *Da escola de excelência à escola de aparência: análise das condições e interferências na qualidade do ensino médio regular, em duas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais*. 2007. 1v. 333f. Doutorado em

Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Para o ano de 2008

1. BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos. *Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas on line*. 2008. 1v. 316f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
2. OLIVEIRA, Daniela Motta de. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais*. 2008. 1v. 323f. Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
3. ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. 2008. 1v. 206f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
4. VALADARES, Juarez Melgaço. *A Escola Plural*. 01/05/2008. 1v. 199p. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
5. TROMBETTA, Luis Carlos. *A formação e a prática profissional dos educadores igrejinheses. Um estudo de caso*. 2008. 1v. 185f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
6. SOUZA, Tatiana Noronha de. *Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros*. 2008. 1v. 148f. Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
7. SILVA, Vandre Gomes da. *Por um sentido público da qualidade na educação*. 2008. 1v. 120f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Para o ano de 2009:

1. FRANCO, Armando Cesar. *Utilização da indústria de energia elétrica para financiar a educação com vistas ao desenvolvimento econômico: uma proposta para o Brasil*. 2009. 1v. 182f. Doutorado em Energia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

2. RODRIGUES, Clarissa Guimarães. *A relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil: evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005*. 2009. 1v. 100f. Doutorado em Demografia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
3. FLÔR, Cristhiane Cunha. *Leitura e formação de leitores em aulas de Química no Ensino Médio*. 2009. 2v. 235f. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
4. MASSON, Gisele. *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. 2009. 1v. 250f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
5. RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. *Políticas de gestão escolar e a melhoria da qualidade do ensino – uma análise do plano de Desenvolvimento da Escola na Região da Mata Norte de Pernambuco (1999 - 2007)*. 2009. 1v. 303f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
6. DANTAS, Lys Maria Vinhaes. *As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia*. 2009. 1v. 258f. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
7. SUSIN, Maria Otilia Kroeff. *A qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre: estudo em quatro creches conveniadas*. 2009. 1v. 361f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
8. ALVES, Wanderson Ferreira. *A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio*. 01/03/2009. 1v. 343f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Todos os (as) autores(as) selecionados abordaram o termo “qualidade da/na educação” como palavra-chave identificadora do estudo efetuado ou fizeram referência a este termo no resumo da tese. Impossibilitados de uma leitura integral de todas as teses, foi a leitura dos resumos que indicou qual a pertinência do estudo ao campo de discussão sobre o tema da *qualidade* da/na educação ou educação de *qualidade*. Entretanto a listagem estabelecida é reveladora da diversidade de percursos investigativos preocupados com o tema da “qualidade da/na educação”.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Os resumos das teses no ano de 2005 permitiram identificar a associação do termo “qualidade” às condições adequadas de infraestrutura das escolas, ou à definição de procedimentos de gestão, bem como às práticas de ensino e formação de professores.

Excetuando a relação estabelecida por Mesquita (2005) de *qualidade* relacionada à formação de professores, os demais autores associaram buscas por melhoria da *qualidade* aos fatores internos à escola de educação básica. Em 2006, nos dois estudos selecionados, a *qualidade* da/na educação foi associada ao impacto da família e dos recursos escolares sobre a aprendizagem e à democratização da gestão escolar. Verificou-se nestes estudos que a *qualidade* da educação é condicionada por fatores sociais externos à escola.

Em 2007, dos sete estudos selecionados três analisaram medidas de *qualidade* da educação, dois trabalhos de pesquisa estudam práticas de ensino voltadas para a *qualidade* e dois estudos abordaram programas governamentais que objetivavam a melhoria da *qualidade* da educação.

Em 2008, sete estudos foram selecionados por abordar a *qualidade* da educação tendo por referente à educação básica. Destes estudos, dois associaram *qualidade* às novas formas de ensinar e de atendimento e outros dois abordam indicadores ou medidas de *qualidade*. Há a associação da *qualidade* da educação à formação de professores em dois estudos. Somente um dos textos explicita a análise dos significados possíveis atribuídos à *qualidade* da educação.

Em 2009, oito teses foram selecionadas. Uma tese nos permite entender que a *qualidade* da educação decorre de recursos financeiros apropriados. Um dos estudos avalia os fatores intervenientes à *qualidade* da educação, outros dois estudos analisam medidas de *qualidade* da educação e, além destes, dois estudos associam a *qualidade* à formação docente. Por último, a *qualidade* da educação está associada às práticas de ensino em uma tese e um programa governamental é avaliado em um dos estudos.

Tanto a análise dos resumos das teses quanto os estudos bibliográficos realizados permitem efetuar aproximações entre estes estudos diversos sobre significados atribuídos ao termo “qualidade da/na educação”. Consideramos que estas aproximações são possíveis, pois toda produção científica é também culturalmente situada. Com este objetivo, procurou-se neste estudo contextualizar os resultados da pesquisa bibliográfica sobre o termo *qualidade* da educação.

1.2. Os indicadores da qualidade educacional: abordagens na literatura.

Para se compreender o conceito de *qualidade* da educação é importante resgatar um pouco do histórico da discussão sobre este assunto no Brasil. Dourado e Oliveira (2009, p.203) apontam que “qualidade” é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito relaciona-se às demandas e exigências sociais. Gorni (2004, p. 310) enfatiza o seguinte:

A realidade é permeada pelos padrões históricos, culturais, políticos e econômicos da sociedade em que se insere, assim como pelas diversas formas de pensamento manifestas em seus diferentes movimentos e momentos.

Se, para essa autora, os padrões citados podem influenciar no sistema educacional brasileiro e nas reformas implementadas em seu interior, o raciocínio complementar se aplicaria à noção de *qualidade* da educação.

A qualidade da educação é específica em cada contexto. [...] isto significa que a qualidade da educação expressa o resultado do conjunto das opções realizadas – tanto de caráter ideológico quanto pedagógico – que caminham por detrás das tomadas de decisões, das avaliações, do estabelecimento de prioridades, e, por fim, do estabelecimento de políticas educativas. (GORNI, 2004, p.311)

Sob o princípio da especificidade contextual para a construção do conceito de *qualidade* da/na educação, esta dissertação buscou a variabilidade de concepções sobre o assunto, de acordo com o período histórico e espaço cultural em que se inserem e como se expressa na literatura coletada, conforme as indicações expostas anteriormente. Sales & Passos (2008, p. 293) enfatizam que, embora o termo “qualidade - do ensino, da escola, da educação -” esteja usualmente presente nos discursos e estudos atuais sobre educação, há uma ausência de definição para o termo, invocando a sua polissemia. Essa pesquisa, ao efetuar uma revisão da literatura sobre “qualidade da/na educação”, reconhece que este objeto de estudos acha-se presente em diversas obras da literatura educacional em uma acepção polissêmica.

O desafio de estabelecer os primeiros passos deste estudo encontrou suporte em Oliveira & Araújo (2005), que já sistematizam os caminhos:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

É muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino. A análise aqui apresentada está fundamentada na percepção de que, no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p. 6)

As três formas distintas estabelecidas por Oliveira & Araujo (2005) consistiram o primeiro referente para o estudo efetuado. No entanto, nos debruçamos ao longo da pesquisa com outras variantes de significações.

1.3. *Qualidade do ensino*

De acordo com Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 990), a literatura educacional brasileira buscou registrar, desde há muito tempo, problemas relacionados à desigualdade no acesso, ao fluxo e à permanência nas instituições educativas. Entretanto, o tema da *qualidade* permanecia marginal nas pesquisas educacionais no contexto das décadas de 1940 e 1950 face à predominância de estudos relacionados à desigualdade de acesso e de fluxo.

Com relação à reflexão sobre a *qualidade* educacional no período do pós guerra, Oliveira (2006) afirma:

O problema da qualidade na educação é uma preocupação mundial que progressivamente, tornou-se central no debate educacional. Desde a década de 1940, se acentua, inclusive no Brasil, um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização da população (HOBSBAWM, 1995). Foram incorporadas parcelas que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes das daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade. (OLIVEIRA, 2006, s/p)

Para este autor, um primeiro critério de *qualidade*, incorporado à cultura escolar brasileira, foi condicionado pela oferta limitada de vagas existente no período. Nessa época, a política educacional erigida para fazer frente à demanda por escolarização era a de construir prédios escolares. Os nossos políticos primavam pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da *qualidade* a ser oferecida (OLIVEIRA, 2007).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Entretanto, em Fonseca (2009, p. 156) encontramos um registro sobre a preocupação com a *qualidade* da educação no movimento dos Pioneiros da Educação.

[Os pioneiros] incentivavam a qualidade metodológica da Educação básica, pela adoção de uma pedagogia que facilitasse a individualização do educando pela atividade livre e espontânea, que se pautasse por um método ativo, estimulando a atividade criadora da criança por meio do exercício prático. A intenção era substituir o conceito estático por um conceito dinâmico de ensino. (FONSECA, 2009, p.156)

A *qualidade* na/da educação para os pioneiros da educação nova, de acordo com Fonseca (2009), estaria associada ao desenvolvimento de métodos e processos de ensino pela adoção de uma pedagogia apropriada que se contrapunha aos métodos tradicionais. A autora supracitada informa, ainda, que a intenção seria de substituir um conceito estático por um conceito dinâmico de ensino.

No Manifesto dos Pioneiros e por todo o período do nacional desenvolvimentismo (aproximadamente, do pós-guerra ao final da década de 1970), a preocupação com métodos e processos de ensino foi enfatizada e articulada com a melhoria da *qualidade* em educação. Em “Vida e Educação”, obra de Dewey, que influenciou fortemente educadores como Anísio Teixeira, a necessidade de uma conciliação entre a criança e a experiência do adulto requer um processo de interação entre esses dois fatores. Para este educador, o resultado educacional decorre do fim consciente, que guia e inspira esta interação:

Essa função de despertar e guiar se exerce por dois caminhos. Desperto fica o esforço, e mais persistente, quando o resultado da ação é nitidamente visto como uma coisa a conquistar e a vencer. E por outro lado, o pensamento se estimula e se orienta, na busca dos melhores métodos de resolver a situação. (DEWEY, 1980, p.175)

A questão dos métodos e processos de ensino, ou seja, a questão sobre como traduzir a compreensão de proposições teóricas em prescrições para a prática pedagógica foi questão efervescente no período do chamado escolanovismo. É deste período a difusão dos livros didáticos, revistas pedagógicas, manuais produzidos para o uso de professores com o objetivo de influenciar sua prática. As proposições, no campo pedagógico, encontravam-se materializadas nos modelos de exercícios escolares, veiculados em diferentes impressos: nos manuais didáticos, nos programas de estudos que constituem o currículo, na repartição do tempo escolar que hierarquizava conhecimentos e habilidades a serem adquiridas e na seqüência de atividades articuladas de modo a compor um método para ensino (VALDEMARIM & CAMPOS, 2007, p.357).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Duarte (1988) ao analisar o conteúdo da revista “Educando”, publicação da Associação de Professores Primários de Minas Gerais no período do Estado Novo, observa em seu conteúdo sugestões as mais diversas de “como fazer”, além de indicações de instrumentos variados a serem utilizados nas salas de aula. De acordo com a autora, o trabalho de ensinar encontra-se na REVISTA como forma incipiente de estabelecer um conhecimento sobre o trabalho (prática das professoras) diverso e distanciado daquele elaborado nas salas de aula do período. A revista Educando procurava, além de difundir o conteúdo ideológico do estado totalitário - "o que deve ser ensinado" -, fixar procedimentos operativos que efetivassem certo controle sobre o trabalho desenvolvido em cada sala de aula. A ênfase em métodos e processos de ensino associada à difusão de material didático e pedagogicamente elaborado para as professoras, tinha por efeito a efetivação dos princípios organizacionais do taylorismo - fordismo. Para tanto, os procedimentos, pedagogicamente prescritos para professoras, eram legitimados como de melhor *qualidade* (DUARTE, 1988).

Ao analisarmos a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1961, verificou-se a presença do termo “qualidade” por apenas uma vez, ao orientar os conselheiros federais e estaduais da educação a envidar esforços para melhorar a *qualidade* e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo. Desta forma, diz o texto da lei o que se segue:

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação, na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:
a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;
b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade. (LDB 4024/61).¹⁰

Ou seja, na Lei 4.024 de 1961, expressão das relações de poder presentes no período, o tema da *qualidade* está associado ao ensino, porém, trata-se de um assunto subalterno no conjunto de dispositivos que compõem essa norma. Em síntese, consideramos que no contexto de difusão do escolanovismo e de afirmação da educação pública, a

¹⁰ A atribuição de zelar pela qualidade do ensino do Conselho Federal e estaduais de educação, estabelecida pela LDB 4.024/1961, foi transferida para o Ministério da Educação, atualmente responsável por assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar (inc. VI, art. 9º, LDB 9394/96).

divulgação de novos métodos e processos era legitimada pelo discurso da melhor “qualidade do ensino”. Entretanto políticas que preocupassem diretamente com a *qualidade* do atendimento ou das aprendizagens eram temas relegados.

1.4. *Qualidade da escola*

Com suporte na noção de geração de políticas educacionais, Franco, Alves e Bonamino (2007, p.990) analisaram o tema da *qualidade* da educação para o ensino fundamental brasileiro. O estudo efetuado foi iniciado com a seguinte afirmativa:

O debate sobre o tema da qualidade da educação brasileira não é novo. Ainda que este tema tenha ocupado espaço marginal ou estivesse ausente de obras mais gerais do pensamento social brasileiro (...). Este contexto [de desigualdade no acesso e intensiva seletividade excludente no fluxo] acabava por direcionar esforços de pesquisa para o tema do acesso e do fluxo, o que ainda era reforçado pelo fato de que os sistemas de estatísticas demográficas e de informações educacionais ofereciam informações sobre acesso e fluxo, mas não sobre qualidade. A partir da década de 1990, o Brasil passou a contar com avaliação nacional, que permite acompanhar a qualidade da educação brasileira. (FRANCO, ALVES E BONAMINO, 2007:990)

O artigo reconhece que, embora o tema da *qualidade* não seja novo, somente na década de 1990 ter-se-ia introduzido um formato sistemático de acompanhamento da *qualidade* da educação. Nesse sentido, embora os autores não explicitem, a noção de *qualidade* que orientaram os debates anteriores seria diversa. Mas, quais os referentes que caracterizam essa diversidade?

Ainda com o estudo de Franco, Alves e Bonamino (2007) apreendemos que a Lei 5692/71, ao fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no período da ditadura militar, inaugurava, além do preceito da educação obrigatória de oito anos, a difusão de concepções ligadas à *qualidade* baseada no modelo da racionalidade relativa aos meios, por eles denominada racionalidade técnica. Os autores nos dizem a este respeito nos seguintes termos:

Na linha da racionalidade técnica – isto é, da racionalidade relativa aos meios – a legislação propôs que a administração, a supervisão e a orientação educacional fossem exercidas por profissionais de educação, formados em cursos de pedagogia

com habilitação voltada a essas áreas. Ainda na linha da racionalidade técnica, reconhecendo os diversos problemas de aprendizagem preexistentes e antecipando-se aos novos problemas associados ao acesso de novos contingentes estudantis em nível de ensino correspondente ao antigo ginásio, a legislação prevê esquemas de recuperação paralela, de modo a minimizar as conseqüências da reprovação em massa. No âmbito da formação de professores, a primazia da racionalidade técnica expressou-se por meio de diversas iniciativas em torno da tecnologia educacional, na vertente comportamentalista. (FRANCO, ALVES E BONAMINO, 2007, p. 993-994)

Podemos inferir que os autores constatarem a existência na legislação e na política educacional do período militar de todo um conjunto de dispositivos articulados pela preocupação com o uso dos meios considerados adequados para se atingir uma educação de *qualidade*. A *qualidade* da educação achava-se associada, ainda, à adoção de dispositivos tecnológicos diversos, que assegurassem, *per se*, procedimentos adequados aos resultados pretendidos. Ou seja, esta *qualidade* requeria, especialmente no período da ditadura militar, conhecimentos racionais e específicos, instrumentos e dispositivos adequados e padronizados para se atingir a finalidade desejada: a educação de *qualidade*¹¹.

Para os autores, com suporte em Beisegel (2005), a expansão do acesso ao ensino obrigatório, iniciada nos centros urbanos, tem por referente de *qualidade* a utilização de meios adequados. Deste período, padrões de construção escolares, maior profissionalização dos setores dirigentes intermediários, programas nacionais de educação - formulados centralmente e executados em territórios pré-estabelecidos - ou mesmo, o uso de recursos vistos como tecnicamente científicos, pretendiam estabelecer prestação de serviços educacionais tecnicamente mais uniforme e, nesse sentido, de melhor *qualidade*.

Campos (1992, p.19), por sua vez, afirma que a partir da década de 1980, ocorreu uma progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, fruto das discussões do período sobre a escolarização como um direito social a ser garantido por lei. Naquele contexto, as eleições subnacionais de 1982 marcam o início da chamada redemocratização do país, pois a oposição foi vencedora na maior parte dos estados brasileiros, corroborando para mudanças no processo político. Segundo Gorni (2004, p. 309), neste período, mudanças foram introduzidas no sistema educacional dos estados agora governados por partidos da oposição ao governo federal, visando à democratização e a melhoria da *qualidade* da

¹¹ Ao sintetizar as metas educacionais da ditadura militar, Fonseca (2009, p. 159) considera que de forma esquemática, a principal característica [dentre outras] deste período seria: ênfase aos aspectos organizacionais (meios) e não a aspectos substantivos ou finalísticos da educação.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

educação pública. É, também, deste período a divulgação dos estudos relativos aos fatores intra-escolares associados às condições sociais como responsáveis pelas desigualdades educacionais; em outras palavras, tal desigualdade educacional se traduz pela má *qualidade* da educação de muitos.

Com apoio no estudo de Franco, Alves e Bonamino (2007, p.994-995) aponta-se a seguir, em linhas gerais, as principais mudanças ocorridas na década de 1980 no sistema educacional brasileiro:

- Democratização da gestão escolar, com o reconhecimento da eleição de diretores;
- Maior autonomia docente e das unidades escolares, contrapondo-se ao modelo da racionalidade técnica proposto na década anterior;
- Debates sobre a organização “tecnicista” do ensino e instituição das primeiras experiências de reorganização do ensino seriado;
- Crescimento da oferta de creches e pré-escolas e do debate relativo à educação infantil;
- Municipalização do atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental.

A essas mudanças acrescentamos, ainda, os primeiros ensaios de políticas de não reprovação, voltadas para o enfrentamento do fenômeno da retenção. Em especial, em relação à implantação dos ciclos, Franco, Alves e Bonamino justificam que tal política é decorrente da crescente visão de que fatores intra-escolares poderiam afetar a *qualidade* educacional (FRANCO, ALVES E BONAMINO, 2007, p.994-995).

De forma mais geral, as mudanças introduzidas na década de 1980 expressam os processos de democratização em curso na sociedade brasileira no período final da ditadura militar. Beisiegel (2005, p.118) indica que a crescente expansão do ensino, nas últimas quatro décadas do século XX, significou uma democratização do acesso e a chegada na escola de contingentes populacionais antes excluídos. Para este autor o ensino ganhou *qualidade*, uma vez que se abriu às populações anteriormente excluídas. Porém, a entrada na escola deste contingente, situado antes à margem do processo educacional, trouxe novas questões. Alguns setores passam a apontar para o fato de que a *qualidade* do ensino público decaiu, apresentando uma oposição entre expansão e *qualidade*. “Era lugar comum afirmar-se que o ensino brasileiro vivia um processo de acentuada deterioração qualitativa e que essa perda de qualidade encontraria suas causas na rápida e desordenada expansão dos serviços educacionais.” (BEISIEGEL, 2005, p.149)

Neste período, a atuação dos movimentos sociais em prol de maior acesso à escola contribuiu para mudanças na organização do sistema e do ensino no país. De acordo com

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Campos (1992, p.29), o fim do regime militar, durante a década de 1980, favoreceu maior interlocução do Estado com os movimentos sociais originados nos movimentos operários, nas associações de pais, no movimento docente e estudantil. Estes exerceram pressões sobre o Estado, no sentido de reivindicar uma escola pública de *qualidade*, com vagas para todos e recursos para o seu funcionamento.

Assim, as reivindicações dos movimentos de moradores, grupos de mães, entidades informais de moradores, tratam de terrenos para a construção de escolas, mais vagas, implantação da escola de 1º grau e do pré-escolar, de melhorias que atenuem a precariedade das condições materiais dos prédios escolares, da gratuidade na escola pública, da democratização de sua gestão, entre outros aspectos que se tornaram recorrentes nos últimos anos. (CAMPOS, 1992: 206).

Campos (1992, p. 76-120) destaca para este período, em contraposição ao discurso da racionalidade técnica presente no período da ditadura militar, a precariedade do funcionamento de grande parte das unidades escolares, onde faltam alimentos, professores, recursos pedagógicos e prédios escolares. Fonseca (2009, p.162), por sua vez, considera que na transição do governo militar ao civil:

A educação foi alvo de outras demandas, especialmente por parte das classes médias. Argumentava-se que o ensino profissionalizante, notadamente no segundo grau, não tinha qualidade suficiente para permitir o acesso aos níveis superiores. Segundo esse entendimento, o ensino de qualidade restringia-se aos cursos propedêuticos oferecidos pelo setor privado, sob a denominação de cursinhos pré-vestibular e cujo acesso era restrito às classes sociais mais altas. (FONSECA, 2009, p. 162)

Para esta autora, a noção de educação de *qualidade* dos setores médios era aquela que promovesse o acesso a níveis superiores. Nesse sentido, inferimos a associação do tema da *qualidade* aos meios – recursos – necessários. Ou seja, tanto no contexto da ditadura militar como das lutas sociais da década de 1980 ocorridas no país, o acesso à escola pública com boas condições, recursos técnicos e materiais adequados era o fim desejável. Entretanto, os movimentos dos anos 1980 reinterpretam o modelo da racionalidade técnica ao propugnar pela adequação dos meios como expressão do direito de todos a uma escola de *qualidade*. Em outras palavras, a *qualidade* da educação teve por referente nesse período a *qualidade* da escola, sendo que, para muitos movimentos populares, se tratava do acesso a uma escola de qualidade, capaz de reconhecer outras identidades coletivas.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

O problema da qualidade do ensino num quadro como esse, reduziu-se a luta pelas condições mínimas de sobrevivência das escolas e as lutas pelo acesso, pela construção de escolas, pela reforma de prédios escolares, que persistem como demandas importantes no final da década. (CAMPOS, 1992, p. 357)

Assim, se no contexto do pós guerra no Brasil, o tema *qualidade* da educação foi associado à adoção de métodos e processos de ensino, ou seja, à *qualidade do ensino*, a democratização do país e os movimentos sociais de luta pela escola introduzem novas dimensões para o termo: a *qualidade da escola*, meios adequados como direitos de todos. Se, para alguns, a perda da *qualidade* estava associada à expansão, para estes novos atores presentes no contexto de consolidação da democracia no país, a falta de *qualidade* é decorrência da falta de condições materiais e/ou técnicas nas escolas e de sua incapacidade de enfrentar condicionantes sociais.

A partir da década de 1990, vemos que o pensamento político educacional sobre a educação pública no país passou por grandes mudanças em seu referencial no que diz respeito à *qualidade* educacional. Inicialmente associada ao ensino, onde o significado atribuído obscurecia a exclusão de grande massa da população dos bancos escolares, a *qualidade* da educação no Brasil passou a ser discutida no bojo das lutas sociais por democratização, como *qualidade da escola*, ou seja, direito de acesso a instituições portadoras de recursos técnicos e materiais capazes de proporcionar um ensino de *qualidade*. No entanto, é a partir da segunda metade da década de 1990, que o tema da *qualidade* da/na educação foi adquirindo maior visibilidade. Qual o novo contexto e sob que concepções?

1.5. Indicadores de qualidade na educação: a emergência da aferição por resultados

Na década de 1990, o ensino fundamental obrigatório no Brasil encontrava-se praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso (FRANCO, ALVES E BONAMINO, 2007, p.1007-1008; OLIVEIRA, 2007, p.666). Porém, era grande o desafio, segundo os autores citados, para a conclusão do Ensino Fundamental por grande parte da população brasileira, bem como da universalização do acesso à escola para jovens de 15 a 17 anos.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Entretanto, Oliveira (2007, p. 669-76) considera, para o mesmo período, a ocorrência de uma melhora nos índices de conclusão do Ensino Fundamental para o conjunto da população brasileira (iniciada primeiramente nos estados da região Sudeste). Ao longo dessa década, a falta de vagas ou de escolas no ensino fundamental reduziu-se gradativamente, segundo este autor, e a regularização do fluxo escolar (adequação idade-anos de escolaridade) apresentou tendência crescente.

A partir da segunda metade da década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso imprimiu solução de continuidade às ações do Estado no sistema educacional por um período de oito anos (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007, p. 997). É do início deste período a sistematização dos procedimentos de avaliações nacionais, regulamentadas posteriormente na LDB 9394/96. Mediante testes padronizados que incorporavam a possibilidade de comparação dos resultados ao longo do tempo, sistematizava-se todo um conjunto de informações propícias à compreensão das conseqüências de políticas e práticas educacionais sobre o desempenho dos estudantes. A política educacional do período encontrar-se-ia caracterizada por três aspectos:

- Revalorização da racionalidade técnica;
- Ênfase no ensino fundamental;
- Valorização dos resultados educacionais e das evidências trazidas à tona pela emergência das avaliações sistêmicas. (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007, p. 1000)

Para Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 1000), um retorno à racionalidade técnica no planejamento e formulação de políticas educacionais pode ser considerado pela ênfase posta no período citado no financiamento como mecanismo indutor para se atingir um fim, mediante a ação de múltiplos atores. Duarte (2005, p.826) assinala que, com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF¹² -, introduzia-se no sistema educacional brasileiro a competição regulamentada por recursos educacionais e que esta contribuiu para a universalização do acesso e ampliação da

¹² O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) em vigor a partir de 1997 incentivou o crescimento das matrículas no ensino fundamental regular e a crescente municipalização desta etapa de ensino, através do atrelamento de recursos a serem repassados à matrícula (PINTO, 2007, p. 879). O FUNDEB (Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica), vigorando desde 2006, passou a incluir outras etapas e modalidades da educação básica no atendimento.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

permanência no ensino fundamental. Entretanto, para a esta autora, não se tratava de um mecanismo capaz de impulsionar melhorias na *qualidade* da educação ofertada, seja no que se refere a suas condições materiais, seja quanto à *qualidade* do ensino. (DUARTE, 2005,p.835)

Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 1000) avaliam que, embora neste período o problema do acesso ao ensino fundamental tenha-se quase resolvido, as questões relativas à *qualidade* da educação oferecida foram evidenciados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB -, cuja formulação e formatação foram iniciadas a partir de 1990. Neste ano o SAEB aplicou seu 1º ciclo de avaliações, com o “objetivo de desenvolver a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional.” (BONAMINO & FRANCO, 1999). A partir do 3º ciclo de aplicação do SAEB, em 1995, os resultados nas avaliações tornam mais evidentes o nível de desempenho dos estudantes, escolas e sistemas escolares por meio da adoção da metodologia da Teoria de Resposta ao Item – TRI¹³. No entanto, para Franco, Alves e Bonamino (2007), no que se referem ao desafio da *qualidade*, as políticas propostas no período não se mostraram igualmente eficazes, pois o SAEB sinalizava para um “moderado declínio dos resultados” (2007, p.1000). Outros autores como Dourado e Oliveira compactuam desta tese ao afirmar que:

No Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva. (DOURADO E OLIVEIRA, 2009:202).

Oliveira (2007, p. 686-7) considera a *qualidade* como uma preocupação recente no meio educacional brasileiro, pois até a década de 1990 tal questão seria pouco visível diante dos grandes índices de exclusão, gerados pela reprovação e evasão escolares. O autor afirma, sem entrar no mérito do significado que o termo “qualidade” assumiu em alguns discursos contra a regularização e ampliação do fluxo, que esta passou a ser mais discutida com o maior atendimento escolar a população (OLIVEIRA, 2007, p.676).

O fluxo ainda não é perfeitamente regular, mas se aproxima disso. Dessa forma, neste momento, a contradição ou desafio mais importante já não é “garantir acesso, permanência e sucesso – entendido como conclusão do ensino fundamental, como se defendia há pouco mais de duas décadas. O centro desse argumento construído aqui é que esse processo representa uma mudança na qualidade da educação brasileira. (OLIVEIRA, 2007:682)

Para este autor, desigualdades e exclusão escolar persistem no sistema educacional brasileiro, mas já não são as mesmas que ocorriam em um passado não tão

¹³ Sobre este assunto ver Andrade (2008).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

distante. Para Oliveira (2007), os desafios da década de 1990 são outros: se há a universalização do acesso, em contrapartida, há uma crescente discussão e mudança no referente sobre *qualidade* (OLIVEIRA, 2007).

Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 991,992) apontam a emergência da *qualidade* da/na educação como relacionada ao desempenho acadêmico dos alunos da educação básica e relatam como o SAEB fortalece esta significação a partir da aferição regular e recorrente do rendimento na educação pública e privada. Para estes autores (2007, p. 990-991), o recém elaborado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB -, indicador sintético de fluxo e desempenho, proposto no Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, tem como princípio básico o fato de que a *qualidade* da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. Pode-se assim, afirmar que, tanto o SAEB quanto o IDEB contribuem para a difusão de uma concepção de *qualidade* da educação baseada no desempenho escolar, aferido pelo rendimento do aluno.

Alves (2007, p. 526) argumenta que, a partir da década de 1990, os sistemas de avaliação de desempenho, como o SAEB e o Prova Brasil, demonstravam os baixos resultados dos alunos avaliados. A autora cita afirmativas provenientes do Ministério da Educação, que buscavam justificar o baixo desempenho nas avaliações em função de umas alterações no perfil do alunado e no fluxo escolar (ALVES, 2007, p. 528). Desse modo a justificativa, que Beisegel (2005) denunciava como tentativa de responsabilizar os alunos pelos resultados obtidos, obscurecia os resultados dos estudos sobre fatores contextuais realizados pelo SAEB que indicavam a situação socioeconômica e cultural como a principal fator interveniente sobre resultados escolares.

A discussão sobre a *qualidade* do ensino associada à aferição do rendimento escolar do aluno (medidas de proficiência), para além da perspectiva do acesso e permanência do educando na escola, acha-se presente também em Sordi & Ludke (2009, p. 328):

O direito à educação não pode ser confundido com o direito ao acesso à escola, traduzido pelo aumento das estatísticas dos alunos matriculados apenas. Este acesso precisa vir acompanhado do compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com seu direito de acesso ao conhecimento acumulado.

Andrade (2008, p.22) acrescenta, por sua vez, a importância das avaliações sistêmicas para a aferição da *qualidade* como capazes de minimizar as desigualdades sociais:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Almejar uma escola de qualidade, em que as desigualdades sociais não sejam acirradas, exige monitoramento permanente do desempenho dos alunos, de acordo com uma metodologia adequada. É nesse sentido que a implantação de um sistema de avaliação é necessária, tanto quanto o trabalho que deve ser feito com os seus resultados, que devem ser bem compreendidos e utilizados para que a formulação de políticas públicas educacionais contribua para a melhoria da educação como um todo.

Em outras palavras, este estudo observa que, a partir da década de 1990, uma concepção de *qualidade* da educação associada às medidas de rendimento do estudante acha-se presente na literatura educacional e nos debates para a formulação de políticas educacionais no país. Medir o rendimento do estudante significaria aferir a *qualidade* da educação. Para autores como Oliveira (2007, p. 686), essa associação é manifestação do direito à educação básica, entendido como direito de aprendizagem.

Entretanto, autoras como Silva (2009) e Fonseca (2009), ao diferenciar o conceito de *qualidade* no campo econômico do conceito de *qualidade* da educação, consideram que:

A qualidade [econômica] de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. (SILVA, 2009, p. 219)

Ipsa facto, na década de 1990 acelerou-se a transposição de medidas, níveis e índices próprios das relações mercantis para quantificar e aferir a quantidade e *qualidade* dos conteúdos disciplinares de séries/anos escolares materializada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), este criado para mensurar o desempenho dos alunos do ensino fundamental (4^a séries e 8^a séries) e médio (3^a série), por meio de testes aplicados em âmbito nacional (SILVA, 2009, p. 219). Ou seja, tratar-se-ia de uma concepção de *qualidade* determinada pela agenda internacional, normalmente entendida como sendo impulsionada por organizações multilaterais, particularmente o Banco Mundial (SILVA, 2009, p. 222).

A questão da *qualidade* nos períodos anteriores à década de 1990 achava-se associada ao acesso e permanência de crianças e jovens em escolas bem equipadas e onde o ensino observaria procedimentos adequados, porém os artigos de Sordi & Ludke (2009), assim como Oliveira (2007) expõem as mudanças em curso. Para além do acesso e

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

permanência na escola, a natureza do direito à educação envolve, também, a aprendizagem. Mas que aprendizagens? Esta parece ser a resposta por ora silenciada em sua diversidade e muitas vezes circunscrita ao que os exames têm aferido.

No entanto, a afirmação do direito à aprendizagem tem contribuído para a emergência de estudos em torno dos fatores intervenientes. A este respeito, autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007) argumentam quanto à existência de fatores internos e externos às escolas, que contribuem para a construção de uma *qualidade* educacional, denominados por eles como dimensões intra e extra-escolares. Para esses autores, a dimensão extra-escolar que intervém sobre a *qualidade* da educação – aferida pelo rendimento do aluno - abrange o espaço social e as obrigações do Estado para com a efetivação do direito. Por espaço social, entendem os autores, serem estes atribuídos àqueles fatores ligados às condições socioeconômica e financeira dos estudantes, inserindo-se neste item o capital econômico, social e cultural das famílias, além de fatores ligados a oferta de políticas de garantia de direitos sociais. Nesta dimensão insere-se também a organização geral das escolas, visando ao pleno desenvolvimento dos educandos por meio do oferecimento de aspectos motivacionais que levem a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como a um processo de ensino-aprendizagem de sucesso. (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007)

Nas dimensões intra-escolares, os autores apresentam quatro planos e sua composição: o plano do sistema, o plano da escola, o plano do professor e o plano do aluno (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007).

O plano do sistema, ou condições de oferta de ensino, refere-se aos insumos e infraestrutura necessários ao adequado funcionamento da escola: existência de biblioteca, espaço adequado para a realização de atividades de ensino, lazer e recreação, promoção de atividades desportivas e culturais, existência de acervo com quantidade suficiente para atender as necessidades de ensino e do estudo, acessibilidade no prédio escolar, dentre outros. O plano da escola trata da organização da escola em relação à sua finalidade pedagógica. Nesta dimensão estão presentes aspectos relacionados ao planejamento e avaliação dos projetos da escola, mecanismos de integração entre os membros da equipe escolar, perfil do dirigente escolar, organização dos tempos e espaços escolares, ampliação da jornada escolar, monitoramento da aprendizagem e construção coletiva do projeto pedagógico. O plano do

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

professor relaciona-se ao perfil docente: sua formação, qualificação, vínculo efetivo de trabalho, regime de dedicação, plano de carreira, políticas de formação e valorização, quantificação em relação aos alunos adequada ao nível ou etapa da escolarização, participação em reuniões, atendimento adequado aos alunos e pais. Neste plano os autores inserem a necessidade de criação de um ambiente solidário e profícuo às relações motivadoras de práticas educativas. O plano do aluno trata especificamente sobre o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Ao estabelecer essas dimensões e descortinar sua abrangência, os autores defendem a necessidade de intervenções políticas mais amplas, provenientes do poder público, mas que atinjam o âmago das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, a capacidade de disseminar informações sobre resultados escolares não atinge as causas estruturais da baixa *qualidade*, ou seja, não basta instituir um sistema de avaliação. Porém, intervenções mais amplas e mudanças na ação do Estado seriam necessárias.

1.6. Educação de qualidade corresponde à escola eficaz

As pesquisas sobre efeito-escola têm origem nos Estados Unidos e em países anglo-saxões a partir das décadas de 1950 (BRESSOUX, 2003, p. 20), em especial a partir da divulgação dos resultados do Relatório Coleman (1966).¹⁴ Este relatório abriu o caminho para uma série de estudos sobre a relação insumo-produto na educação, sendo que, a maioria destes primeiros estudos concluía apontando para a incapacidade das escolas para o sucesso acadêmico dos alunos. Este sucesso dependeria mais da herança familiar (BRESSOUX, 2003). Entretanto, estudos posteriores desenvolvidos postularam que é possível detectar fatores que, em certos contextos, estão associados à melhoria das aquisições (aprendizagens) dos alunos. A ideia é a de que é possível detectar escolas mais eficazes que outras e fatores que estejam relacionados a esta eficácia (BRESSOUX, 2003). A escola passa a ser não apenas a simples reveladora das desigualdades sociais, como apontava diversos estudos críticos em

¹⁴ COLEMAN, J. S. et al. Equality of Educational Opportunity. Washington: Office of Education/ US Department of Health, Education, and Welfare, 1966. Sobre o relatório Coleman (1966) ver também Brooke & Soares (2008).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

estudos influenciados pelo relatório Coleman, “mas ela tem um peso específico, o que torna possível, então, melhorar as aquisições de um grande número de alunos, em particular daqueles originários das classes sociais desfavorecidas.” (BRESSOUX, 2003, p. 20)

Estudos como o de Mortimore *et al*¹⁵ (BROOKE & SOARES, 2008) definem como eficaz aquela instituição na qual os alunos progredem mais do que se poderia esperar em diferentes áreas, sejam cognitivas ou não, dadas as suas características sociais ao serem admitidos. Assim, estas escolas estariam agregando valores, independente do *background* social dos alunos. Nesse estudo de Mortimore *et al* (BROOKE E SOARES, 2008, p. 187-215) o efeito escola foi calculado com base em respostas de alunos a testes padronizados de leitura, escrita e matemática. Haveria, portanto, um parâmetro de avaliação para o *efeito escola*. Essa idéia é presente na atual concepção de aplicações de avaliações sistêmicas para medir o grau de eficácia das escolas.

Dentre os fatores-chaves das escolas eficazes apontados por Pam Sammons¹⁶ (BROOKE & SOARES, 2008: 351) e identificados em suas análises das pesquisas nesta área como componentes de uma escola eficaz, surgem itens relacionados ao chamado clima escolar e também relacionados à atuação docente. Leituras parciais, constitutivas da extensa literatura de pesquisa produzida nesta área, apontam quais seriam os possíveis indicadores de *qualidade* de uma escola.

No Brasil, Barbosa (2009, p.185) considera que uma escola de *qualidade* seria aquela capaz de cumprir adequadamente suas funções propriamente escolares: ensinar as crianças a ler, escrever e a lidar com conceitos matemáticos e científicos elementares. Escolas de boa *qualidade* são aquelas que melhoram o desempenho acadêmico dos alunos, independente da posição social que ocupam (BARBOSA, 2009, p. 184). Em outro estudo, Paul & Barbosa (2008) ressaltam que a *qualidade* aqui analisada refere-se a “um conjunto de características institucionais/ organizacionais que contribuem para a eficácia da escola como instituição de ensino.” (PAUL & BARBOSA, 2008, p.129). Para esses autores, o conteúdo do resultado atingido pelos estudantes consiste no referente de *qualidade*.

¹⁵ MORTIMORE, P. *et al*. *School Matters: the Junior Years*. Wells: Open Books, 1988.

¹⁶ SAMMONS, P. *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Entretanto, para o Brasil, a literatura sobre escola eficaz aponta uma importante ressalva. Se os estudos internacionais não dão muita importância para a relação da infraestrutura com o desempenho escolar, o mesmo não pode ser feito em pesquisas realizadas aqui. Franco et al (2007, p. 282) realiza um levantamento de pesquisas que, no nosso país, apontam para a importância de recursos financeiros e pedagógicos para a eficácia escolar. Nos diz este autor que:

No Brasil, equipamentos e conservação do equipamento e do prédio escolar importam. Resultados neste sentido, com base nos dados do SAEB 2001, 8ª série (INEP, 2001), foram reportados por Franco, Sztajn e Ortigão (2007) e por Soares (2004). Na mesma linha, Lee, Franco e Albernaz (2004) encontraram efeito positivo da infraestrutura física da escola sobre o desempenho em leitura dos alunos brasileiros que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA 2000 (OCDE, 2001, 2004). Espósito, Davis e Nunes (2000) encontraram resultados positivos para o efeito das condições de funcionamento de laboratórios e espaços adicionais para atividades pedagógicas. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) reportaram o efeito negativo sobre a eficácia escolar da falta de recursos financeiros e pedagógicos da escola, a partir de dados do SAEB 1999, 8ª série. O mesmo resultado foi obtido tanto por Franco, Sztajn e Ortigão (2007) quanto por Soares (2004), a partir de dados do SAEB 2001, 8ª série. Em muitos países, recursos escolares não são fatores de eficácia escolar. A razão disto é que o grau de equipamento e conservação das escolas não varia muito de escola para escola e que praticamente todas as escolas possuem recursos básicos para funcionamento. No Brasil, ainda temos bastante variabilidade nos recursos escolares com que contam as escolas, o que explica os resultados reportados acima. Deve, ainda, ser enfatizado que a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola. (FRANCO et al, 2007, p. 282)

Nesse sentido, estes pesquisadores retomam o tema da escola de *qualidade*, sob o referente dos meios necessários ou adequados, embora não seja este o tema predominante nos artigos sobre escola eficaz.

Ainda, na perspectiva da linha de pesquisas sobre escolas eficazes, Soares (2002) pondera que as grandes disparidades na *qualidade* das escolas brasileiras requerem melhores investigações sobre quais sejam as características de uma boa escola. Esta, por sua vez, é considerada pelo autor como aquela que propicia ao aluno experiências para aquisição de habilidades cognitivas e, também, para sua inserção crítica na sociedade moderna. Esta análise aqui apresentada propõe uma reflexão que aponta para a questão central de pesquisa que orienta a investigação desse autor sobre escolas eficazes e busca indagar sobre quais

sejam os limites e as possibilidades da escola no que se refere ao desempenho dos seus alunos.

A Escola Azul é apenas um exemplo, dos vários que devem existir na nossa rede pública de ensino, de que as escolas públicas têm viabilidade sim e que elas podem fazer alguma coisa para melhorar a realidade dos seus alunos. A comparação dessa escola com o Colégio Verde mostrou que não é preciso que a escola pública se transforme em uma escola particular para dar certo. Pelo contrário, a experiência do Colégio Verde e o seu resultado no PROEB/SIMAVE-2000 mostraram que uma escola eficaz não se faz a partir da seleção de alunos ou da disponibilidade de recursos materiais e humanos. (...) Com essa constatação não se pretende negar ou dar força às vozes contrárias à justa reivindicação das escolas públicas em busca de uma maior disponibilidade de recursos materiais e humanos. Mas o objetivo é mostrar que a falta de recursos não pode ser utilizada como justificativa para um desempenho negativo dos alunos e que é possível encontrar soluções positivas diante de situações extremamente adversas. (SOARES, 2002, p.111)

Dois aspectos destacam-se na literatura sobre escolas eficazes, por um lado a afirmação de uma medida da *qualidade*, aferida pelos resultados dos alunos e por outro lado, a investigação dos fatores contextuais que intervêm sobre esses resultados, dentre eles os meios e recursos necessários. Outro aspecto importante é a relevância posta nessa literatura para os possíveis efeitos sobre a *qualidade* das condições infraestruturais das escolas.

1.7. Custos e qualidade: um debate impulsionado pela LDB 9394/96

O verbete elaborado por Pinto (2010) sintetiza os fundamentos e contextualiza a associação entre custos educacionais e *qualidade*, presentes na atual literatura educacional brasileira sobre financiamento da educação. Para esse autor, durante o século XX, o país apresentou um impressionante crescimento do atendimento escolar nas diferentes faixas etárias. Contudo, essa expansão foi feita sem qualquer preocupação com a garantia da *qualidade*¹⁷. É nesse contexto que surge a demanda pelo direito a uma escola pública de *qualidade* para todos. Desde 1988, a Constituição Federal já estabelecia como princípio a garantia de padrão de *qualidade*. Em 1996, ocorre uma emenda à Constituição (§ 1º do art. 211 da CF) que estabelece o dever da União em matéria educacional (entenda-se este dever

¹⁷ A análise sobre expansão, permanência e qualidade na efetivação do direito à educação acha-se posta em Oliveira (2006).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

como um dever para com a educação básica) de exercer função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de *qualidade* de ensino (PINTO, 2010).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a redação do capítulo sobre recursos financeiros vinculou a ação supletiva e redistributiva da União à definição e cálculo de um padrão mínimo de *qualidade*.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o **custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.**

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola. (LDB 9394/96, grifos nossos.)

Define-se, desse modo, um princípio normativo que impulsiona a aferição de um custo mínimo por aluno como referência de *qualidade* da educação escolar ofertada. A LDB 9394/96 orienta, também, quanto aos procedimentos para definir “padrões mínimos de qualidade de ensino”, entendido como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (art. 4º, inc. IX). Portanto, o caminho apontado pela legislação é no sentido de que a *qualidade* de ensino está associada aos insumos, vistos como elementos necessários aos processos educativos escolares.

Sales & Passos (2008, p. 294) abordam sobre a existência de representações sociais que relacionam a *qualidade* do ensino à infraestrutura física dos prédios escolares e aos insumos existentes. Os autores demonstram como tais representações associam ainda a existência de instalações físicas e insumos adequados a outros fatores internos determinantes da *qualidade*, como currículo, atuação docente (ensino), valorização do professor (remuneração), disciplina rigorosa (SALES & PASSOS, 2008: 303). Para estes autores, a ausência de uma definição clara e única de *qualidade* impediria a construção de parâmetros para a alocação de recursos e a definição do *custo-aluno-qualidade* (SALES & PASSOS, 2008: 293), alimentando ainda mais as representações sociais. Pinto (2007, p. 894) alerta que embora o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação – FUNDEB - represente um avanço em relação ao FUNDEF, ainda não conseguiu avançar na definição de um valor mínimo por aluno que assegure a *qualidade* e impeça as disparidades regionais.

Em 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer n. 08/2010¹⁸, definindo os valores estabelecidos como Custo – Aluno-*Qualidade* como referência para a construção da matriz de Padrões Mínimos de *Qualidade* para a Educação Básica Pública no Brasil.

1.8. Os discursos sobre qualidade da educação e a emergência de novos modos de regulação do sistema educacional

Documento do Ministério da Educação – MEC – (BRASIL, 2006) expõe a seguinte definição para uma escola de *qualidade*:

Por escola de qualidade entende-se a que desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos; que coloca o aluno como foco de suas preocupações; que dispõe de recursos humanos com formação e motivação adequadas e com material escolar e didático necessário; que conta com instalações em quantidade e em condições adequadas de funcionamento; que tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola. Além disso, uma escola de qualidade é aquela que constrói um clima escolar que favorece o processo de ensino-aprendizagem e que

¹⁸ Aguardando homologação.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

define e organiza processos que conduzem ao alcance de seus objetivos. A reunião dessas características se traduzirá em bom desempenho dos alunos. (BRASIL, 2006, p. 7)

Esta definição contém forte inspiração em estudos sobre fatores contextuais intervenientes nos resultados dos alunos presentes na literatura internacional e nacional. Nesse sentido é enfatizado que a *qualidade* é decorrente de relações interpessoais, de atitudes positivas, de motivação etc. Como afirma Soares (2002, P. 111) “uma escola eficaz não se faz a partir da seleção de alunos ou da disponibilidade de recursos materiais e humanos”. Porém, o Ministério da Educação brasileiro reconhece, também, a importância de instalações e condições adequadas. Em outras palavras, tanto os resultados de pesquisas sobre fatores contextuais intervenientes, quanto estudos que apontam para as diferentes dimensões da *qualidade* na e da educação (a polissemia do termo) focam suas luzes para os meios adequados ao ensino de *qualidade*, porém de modo subordinado.

Essa constatação nos faz indagar quais as razões do predomínio de discursos sobre resultados. Em outras palavras, por que relações intergovernamentais no sistema educacional brasileiro tendem a pautar-se por medidas de desempenho dos alunos? Os estudos produzidos no contexto dos movimentos sociais da década de 1980 denunciavam as condições materiais e o sucateamento das escolas públicas destinadas à população brasileira e seus efeitos de reprodução das desigualdades sociais. Demandas por escolas de *qualidade* continuam presentes no país, no entanto estas foram paulatinamente ressignificadas para os resultados obtidos e menos para os recursos necessários.

Para Rosanvallon (2008, p. 104-10), as mudanças sociais e econômicas em curso na atualidade não podem ser apreendidas apenas como evolução de setores econômicos (serviços, novas tecnologias etc.), mas sim, profundamente determinadas por uma “economia da particularidade”. Esta noção, segundo o autor, permite a elaboração de um referente analítico capaz de apreender todo um conjunto de mudanças, tanto de ordem do consumo, da produção e da organização do trabalho. Acrescenta, ainda, que a amplitude das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista acha-se, também, ligada à emergência de uma

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

sociedade da particularidade¹⁹, ou seja, a emergência de outras modalidades de constituição das relações sociais e das identidades coletivas.

Essas novas formas de sociabilidade produzem efeitos sobre os indivíduos e também sobre os governos. Regras impessoais, padrões normativos, rigidez hierárquicas, burocratização das instituições perdem centralidade política para novos valores e referentes. A emergência de novos públicos, novos atores e múltiplas identidades sociais questionam modos de legitimação dos governos de matriz taylorista-fordista. No campo educacional, os métodos e processos de ensino são tão diversificados quanto os métodos e processos profissionais que atuam nos sistemas de ensino. Procedimentos diversos são possíveis e setores sociais diferenciados demandam políticas educativas específicas, capazes de reconhecer e respeitar outras identidades, em detrimento do atendimento impessoal e centrado na transmissão de conteúdos ou em métodos e processos considerados como padrão de excelência.

No entanto, na atualidade, as defesas das *qualidades* do ensino aqui analisadas expressam o reconhecimento dos múltiplos caminhos de aprendizagem; porém, com uma formação profissional necessária, que se contrapõe aos voluntarismos. A associação entre a *qualidade* da e na educação e a formação profissional constitui, ainda, outra dimensão a ser melhor explorada. O que podemos afirmar a partir deste estudo e com Maroy (2008) é que estamos em uma situação de transição. Novos modos de regulação pós-burocráticos dos sistemas educativos acham-se associados em um país cuja regulação normativa de seu sistema é recente e sujeita a diversas alterações. A natureza profundamente política da regulação pode conduzir a melhorar os resultados do conjunto do sistema, mas a ênfase posta nos resultados gera efeitos de performatividade do trabalho docente (BALL, 2002; 2004). Se práticas discursivas em torno de fatores intra-escolares capazes de promover aprendizagens dos alunos são predominantes, estas mesmas pesquisas informam, desde Colemann (1966), que são os capitais os fatores determinantes dos resultados educacionais da grande maioria da população.

¹⁹ Para o autor não se trata da redução do coletivo ao individual, ou a uma simples desagregação das relações anteriores. Não é uma sociedade que se desfaz, mas o modo de composição do social que esta se transformando (ROSANVALLON, 2008, p. 108).

CAPÍTULO 2. A REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: A CONSTRUÇÃO DE PLANOS DE AÇÕES ARTICULADAS PELOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

Este segundo capítulo analisa o Plano de Ações Articuladas – PAR- elaborado pela Prefeitura de Belo Horizonte –PBH -, em cumprimento ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”²⁰. O capítulo encontra-se dividido em três momentos: no primeiro é apresentado o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 10.172/ 01. Esta lei que vigorou no período compreendido entre 2001 a 2010 expressava as metas da União para a educação no país. É durante sua vigência que é anunciado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, assunto da segunda parte do capítulo.

O PDE é um documento governamental, divulgado em 2007, que procura articular programas e ações em desenvolvimento no Ministério da Educação – MEC. Neste contexto, este programa governamental é analisado pelo seu conteúdo referente ao plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, estabelecido no Decreto nº 6.094 de 2007. É a partir da divulgação do PDE e promulgação desse decreto que os entes da federação devem compactuar-se para o cumprimento das diretrizes e metas nele descritas (BRASIL, 2010, p. 45), mediante a elaboração de Plano(s) de Ação(ões) Articulada(s) - PAR.

No terceiro momento deste capítulo, os procedimentos de formulação e o conteúdo do Plano de Ações Articuladas – PAR – da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – PBH - são analisados. Para este fim, são relatadas a origem, a metodologia de elaboração e de implementação do PAR-PBH, de acordo com as proposições do Ministério da Educação. A análise aqui descrita foi elaborada de modo a expor como a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – PBH - se apropriou das orientações advindas do MEC para elaboração do seu plano de ações articuladas.

²⁰ O plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, divulgado em abril de 2007, tem por objetivo implementar o regime de colaboração entre a União, os municípios, distrito federal e estados com a participação das famílias e da comunidade, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Este projeto prevê a formulação por parte dos entes federados de um plano de ações articuladas – PAR – para pleitear assistência técnica e financeira junto ao Ministério (BRASIL, Decreto 6094/07).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Conforme análise de Weber (2008, p. 312;315), o PDE e o PAR fazem parte de um projeto central da União que busca induzir a participação dos entes governamentais (estados e municípios) e suas instâncias educativas (escolas) em ações visando à melhoria da *qualidade*. Esse mecanismo de indução incentiva a participação dos entes federados mediante o diagnóstico de necessidades educacionais e oferecimento de recurso para seu atendimento.

Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre as necessidades educacionais e meios de atendê-las, e essa mediação é feita em torno de projetos políticos-sociais que se impõem ou obtêm adesão em conjunturas determinadas, que expressam interesses e se concretizam por intermédio de propostas e ações de governo. (WEBER, 2003, p. 1133)

Para esta autora, o PDE sistematiza projetos do Ministério da Educação e busca concretizá-los nas diferentes regiões do país.

2.1. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01): contexto de formulação e desdobramentos

Desde a década de 1930, encontramos tentativas de elaboração de um projeto nacional para a educação brasileira como “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (BEISIEGEL, 1999, p.219). O Manifesto (1932) já esclarecia que:

(...) cabe ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo [o direito à educação integral], por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (AZEVEDO, 1932)

A estratégia política implícita neste documento é destacada por Domingues (1999) ao afirmar este autor que o Estado parece ser o agente – a “subjetividade coletiva” – fundamental para deslanchar o processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a tradição do pensamento educacional brasileiro reconhece a relevância do planejamento das ações do Estado para a efetivação do direito à educação.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Por sua vez, a Constituição Federal da República de 1988, em seu artigo 14 expõe em seu texto o seguinte:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III- melhoria da qualidade de ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

De acordo com Bollmann (2010, p. 672-673), embora a incumbência de elaboração do PNE estivesse presente na legislação brasileira desde 1988, somente em 1996 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP – tomou a iniciativa de elaboração de um planejamento da educação como política de Estado. Foi durante a II CONED – Conferência Nacional de Educação, realizada em Belo Horizonte em novembro de 1997 – que surgiu, após a aprovação da Constituição de 1988, o “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”. Este plano surgiu após a análise que resultou em um diagnóstico da situação da educação no país e oferecia uma proposta de educação baseada, segundo os princípios apregoados neste plano, na busca de igualdade e justiça social. Tal projeto de plano procurava contrapor-se à política de Estado adotada no período²¹.

Paralelamente, o Ministério da Educação – MEC – também apresentou ao Congresso Nacional outra proposta de Plano Nacional de Educação, justificando-a como pertinente por ter uma ampla participação popular em sua elaboração. Esta proposta, segundo Beisiegel, é tecnicista e neoliberal (BEISIEGEL, 1999, p. 227), demonstrando a visão política vigente no período. A ênfase dada ao ensino fundamental relega ao segundo plano as demais modalidades e etapas de ensino (educação infantil, ensino médio, educação de jovens e

²¹ No período citado, a presidência da República era exercida por Fernando Henrique Cardoso que governou o país de 1995 a 2002. Em seu governo, Fernando Henrique Cardoso implantou a reforma do Estado que trazia, entre outras conseqüências, a

Desvalorização monetária pela alta do dólar, redução das reservas cambiais, redução das verbas para Ciência e Tecnologia (C&T), redução das verbas orçamentárias para as políticas sociais, entre outras conseqüências que contribuíram para a ampliação da dependência do Brasil em relação aos países ricos e para a hegemonia destes. A tese da ‘modernidade’, do ‘mundo globalizado’ e da inclusão do Brasil pela via da globalização no mercado internacional, ainda que isso custasse caro à sua população e à soberania nacional, foi amplamente utilizada pela mídia escrita e televisiva, em apoio às ações governistas. (BOLLMAN, 2010, p. 665)

A reforma do Estado abriu possibilidade também da assinatura de convênios entre o governo e entidades financeiras internacionais como o Banco Mundial, que passaram a exercer influência na educação nacional. Sobre este assunto ver também Oliveira (2005).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

adultos). Há um comprometimento meramente retórico com a ampliação da escolaridade, sem demonstrar claramente os instrumentos para sua implementação (BEISIEGEL, 1999).

O Plano Nacional - Lei nº 10172/01 - foi, em sua essência, resultado da hegemonia do governo eleito em 1995 no Congresso Nacional (DOURADO, 2010, p.683). As metas do plano, amplas e sem uma concretude de ações, levou a proposta a tornar-se meramente formal, não se constituindo como base e diretriz de uma política central para a educação (DOURADO, 2010). Entretanto, em 2007, o documento de divulgação informa que o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, proposta do novo governo, tinha por finalidade ser um plano executivo do PNE/2001, com um conjunto de programas que visavam a dar sequência às metas quantitativas estabelecidas neste (HADDAD, 2008, p. 6). O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE – foi, portanto, apresentado à sociedade brasileira dentro do período de vigência da Lei 10172/01 (2001-2010) e durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.²²

Para Ivo & Hypolito (2009, p.5), analisar o PDE é um desafio, pois não há nenhuma norma legal que o regulamente. Estes autores relacionam este plano com as políticas de educação neoliberais e o consideram como um plano de governo que visa a operacionalizar um projeto de Estado, o Plano Nacional de Educação²³. Para Saviani (2007, p. 1239), o PDE não se constituiu como um plano, mas como um conjunto ou programa de ações e estratégias para a realização dos objetivos previstos no PNE, perspectiva esta reiterada por Ivo & Hypolito (2009). No entanto, Saviani (2007, p. 1240-1241) destaca que o PDE não se articula diretamente com o PNE porque traz em seu bojo ações como Provinha Brasil, Proinfância, dentre outras, que não foram citadas ou formuladas no Plano Nacional aprovado em 2001. Porém, podem incidir indiretamente sobre as metas previstas por este.

Para compreender melhor a relação entre o PDE e o PNE este estudo toma como exemplo a meta prevista no PNE (Lei 10.172/01) para a aprendizagem dos alunos da educação básica: “Elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do SAEB.” (PNE, 2001)

²² Luís Inácio Lula da Silva – Lula governou o país de 2003 a 2010.

²³ O Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2001 e teve a sua vigência até 2010.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Para esta mesma meta, o PDE vai anunciar um novo índice capaz de induzir ações voltadas para este fim (monitoramento) mediante o acompanhamento de resultados e do fluxo escolar: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Esta medição consta no documento do PDE como possibilidade de fixação de metas de desenvolvimento educacional para todo o sistema educacional básico, público, brasileiro (HADDAD, 2008, p. 13).

Para Saviani (2007, p.1240), a conclusão que se chega é a de que o PDE foi formulado paralelamente ao PNE e que adotou o nome de “Plano” colocando-se no lugar do PNE, este aprovado em 2001. Para Ivo & Hypolito (2009, p. 6), o PDE pretendia avançar em relação às propostas elencadas no PNE uma vez que este não propunha alternativas para a concretização das metas de melhoria da *qualidade* da educação. O PDE buscava operacionalizar políticas por meio de ações concretas (IVO & HYPOLITO, 2009, p.6).

2.2. O conteúdo do Plano de Desenvolvimento da Educação

O PDE, de acordo com o MEC, possibilitaria melhor divisão de tarefas entre os entes federados com o intuito de promover a melhoria da *qualidade* da educação básica, superior, profissional e alfabetização. O MEC considera o PDE como um plano executivo que abrange mais de 40 programas de ação em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (HADDAD, 2008, p. 15 - 21). As ações nele contidas são voltadas, para cada nível, etapa e modalidade de ensino, nos quais se organiza a educação brasileira.

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade (...), que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar conseqüência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. (HADDAD, 2008, p.6)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

O PDE, ainda de acordo com o MEC, acha-se sustentado em seis princípios norteadores de suas ações, também chamados como pilares:

- i) Visão sistêmica da educação;
- ii) Territorialidade;
- iii) Desenvolvimento;
- iv) Regime de colaboração;
- v) Responsabilização e
- vi) Mobilização social. (HADDAD, 2008, p. 8).

O primeiro princípio intitulado como “Visão sistêmica da Educação” tratar-se-ia da tentativa de implantar na educação uma concepção que superasse a visão fragmentada que operava até então na área educacional. A ênfase anteriormente dada pelo PNE de 2001 ao Ensino Fundamental com o mecanismo de financiamento do FUNDEF e que não abrangia outras etapas do ensino como Educação Infantil e Ensino Médio seria um exemplo da fragmentação que imperava nas políticas educacionais. O PDE, de acordo com o MEC, buscaria integrar as etapas e modalidades da educação: da educação infantil ao ensino superior.

Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente. (HADDAD, 2008, p.7)

O terceiro princípio ou pilar intitulado de “desenvolvimento” atribui às ações no campo educacional o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social (HADDAD, 2008, p. 8). No PDE o MEC explicita sua concepção de que educação e desenvolvimento econômico e social se articulam.

Dois dos pilares informados no documento, quais sejam, “Territorialidade” e “Regime de Colaboração”, também se encontram ligados, na visão apresentada pelo MEC. A “territorialidade” implica em reorganizar as ações da União, dos estados, do Distrito Federal e municípios de modo a articulá-los em um regime de colaboração que compartilhe competências técnicas, políticas e financeiras na execução de programas para manutenção e desenvolvimento do ensino, sem ferir-lhes a autonomia (HADDAD, 2008, p. 8). Nesse sentido, o princípio desejável a concretizar-se envolve a construção de relações

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

intergovernamentais em colaboração de tal modo que programas e projetos definidos centralmente possam atingir as cidades e, mais ainda, as escolas.

Por último, o princípio da responsabilização (*accountability*), de acordo com o documento do PDE, consistiria em atribuir à classe política (*sic*) o comprometimento pela garantia do direito à Educação para todos e promover mobilização da sociedade para garantia deste direito. Quanto à mobilização social, a sociedade deveria, portanto, acompanhar a execução das ações prevista no PDE, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado (HADDAD, 2008:8).

Tais princípios expressam uma mudança das ações educacionais governamentais, onde o Estado brasileiro, especialmente a União, rearticula seus procedimentos de implementação de políticas na área da educação com o objetivo de coordená-los com a participação de diferentes atores governamentais e não governamentais. Esta reorientação envolve, também, a “focalização” ou a “territorialização” das ações, quando necessárias, em espaços sociais específicos e qualificando a participação na direção do controle social, enquanto recurso para responsabilização dos agentes políticos.

Desde sua apresentação efetuada em 2007 a legitimação desta proposta é construída em torno da articulação sistêmica. Segundo o que se visa a propor neste trabalho como reflexão, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – em sua concepção pretendia avançar em relação ao PNE por sistematizar mecanismos de articulação sistêmica, sendo o principal deles o Plano de Ações Articuladas – PAR.

Em relação à educação básica, o PDE prevê as seguintes ações (HADDAD, 2008), que atingiriam todas as etapas e modalidades de ensino, a saber:

- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em substituição ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O FUNDEB propõe ampliar as ações em relação ao FUNDEF, estendendo-se a toda educação básica. Este fundo prevê a elevação da participação dos municípios e estados na composição do montante de recursos destinados à Educação, assegurando-se a complementação da União.
- O “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que prevê um regime de colaboração entre os entes da federação e a sociedade civil, para o cumprimento de vinte e oito diretrizes que visam à qualidade educacional. Neste Plano de Metas se insere o Plano de Ações Articuladas – PAR.
- O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como padrão o rendimento dos alunos no final da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com os indicadores de fluxo – taxas de promoção, repetência e evasão escolar.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

- Piso do Magistério, proposta de elevação gradativa do salário dos professores da educação básica para se atingir um piso nacional mínimo para a jornada de 40 horas semanais.
- Formação docente: o PDE propõe-se a oferecer por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAb – cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica. (SAVIANI, 2007, p. 1234 – 1237)

Nesse conjunto de ações, a aprovação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, que prevê a elaboração dos planos municipais mediante adesão dos entes municipais, contem um mecanismo de formação do consentimento ativo dos atores locais (governamentais e não governamentais) aos princípios e diretrizes formulados no MEC (DUARTE, 2009, p. 200).

O MEC através da publicação do Decreto 6094/07 oficializou as diretrizes propostas como ações estratégicas do PDE:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII- ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

- XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
- XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;
- XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
- XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
- XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (Capítulo 1, artigo 2º do DECRETO nº 6094 de 24 de abril de 2007)

Este decreto articula diretrizes de ação para estados e municípios em relação à Educação Básica e, desta forma, orienta quanto à gestão dos sistemas estaduais e municipais, abordando aspectos desde a matrícula até os resultados escolares, e passando por orientações sobre gestão colegiada, participação das comunidades locais e escolares, formação docente etc.

Mediante a adesão voluntária dos entes federados aos princípios normativos contidos no Plano de Metas (DECRETO nº 6094/07), estados, Distrito Federal e Municípios passariam a fazer jus à assistência financeira e técnica do Ministério da Educação, após a elaboração de seus Planos de Ações Articuladas – PAR.

A partir da adesão do ente federado ao Plano de Metas, os convênios unidimensionais e efêmeros dão lugar aos Planos de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual. Portanto, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do Ministério da Educação aos entes federados estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas e à elaboração do PAR, instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB. (BRASIL, 2010, p.45)

2.3. *A literatura sobre o PDE*

Weber (2008, p.306) reconhece que o PDE propõe uma política baseada na articulação entre os diversos atores sociais e agentes governamentais

que devem pactuar responsabilidades entre si, estabelecer metas, controlar a execução do que tiver sido definido como encargo de cada um, realizar os necessários ajustes. Em suma, o PDE propõe a formulação de uma política de Estado com sustentação na sociedade e na esfera pública, independente do grupo no poder, de forma que atores sociais e poder público se coordenem para assegurar a educação como direito humano inalienável. (WEBER, 2008, p. 306)

Saviani (2007, p. 1242) e Weber (2008, p. 312) apontam o PDE como uma tentativa de se construir um sistema educacional baseado em um padrão de *qualidade* aferido pelo IDEB, pelas avaliações sistêmicas e redefinições sobre a profissão docente.

Em sentido positivo, a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério”. (...) Vê-se que o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido. Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de êxito. (SAVIANI, 2007, p. 1242; 1250)

Estes autores trazem como aspectos positivos do PDE a ideia de articular a *qualidade* da educação aos instrumentos de intervenção sobre as escolas. Entretanto, Saviani (2007, p. 1252-1253) alerta para o risco das propostas enunciadas no PDE e no “Compromisso Todos pela Educação” se traduzirem em uma espécie de “pedagogia de resultados”, onde o governo, com uma série de instrumentos de avaliação de produtos, forçaria o ajuste dos processos às demandas impostas pelas empresas. O autor ressalta que a lógica do mercado se guia pela “pedagogia das competências” e da “qualidade total” e que esta lógica não deve ser a linha mestra do PDE para mudar a situação das escolas. Para Saviani, efetivar mudanças no financiamento da educação pública seria primordial para transformar as escolas em ambientes estimulantes para alunos e professores, ou seja, não basta

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

apenas aferir a aprendizagem através de avaliações sistêmicas, mas é importante, sobretudo, interferir no processo educativo através do financiamento educacional (SAVIANI, 2007, p.1254).

Estes autores (SAVIANI, 2007; WEBER, 2008) analisam o PDE sob a ótica de uma proposta operacional com objetivos de melhoria da *qualidade* da educação nas escolas brasileiras. O PDE disporia de mecanismos capazes de intervir no âmago das ações desenvolvidas no interior das escolas, tais como a elaboração do PDE -Escola, um planejamento estratégico que visaria a atingir as necessidades pontuais de cada instituição.

Em síntese, podemos dizer que o PDE é um documento que apresenta orientação sobre os princípios de regulação institucional (BARROSO, 2005, p. 730) do sistema educacional brasileiro e formula mecanismos de articulação e coordenação das ações desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação com os demais atores governamentais e não governamentais participantes desse campo.

Uma crítica apontada para o PDE (IVO & HYPOLITO, 2009) é a de que este é fragmentado, uma vez que suas ações não têm comunicação umas com as outras. Além disso, é performático, uma vez que atribui aos sistemas de ensino e às instituições escolares a tarefa de melhoria de resultados educacionais baseados no IDEB. Para Ivo & Hypolito (2009) este caráter performático do PDE traduz uma nova regulação do Estado sobre as instituições educativas, baseada no monitoramento à distância dos níveis de desempenho e formas de *qualidade* das escolas. Segundo Ivo & Hypolito (2009), o PDE é um novo mecanismo de controle do Estado sobre a educação. Tal mecanismo baseia-se, segundo estes autores, de modo simultâneo na descentralização, deslocando a gestão de alguns processos para os sistemas de ensino e para as escolas e na centralização, devido ao controle exercido pelo Estado através das avaliações externas e das políticas curriculares.

A principal razão do PDE, segundo Nascimento (2007), seria a promoção do desenvolvimento econômico. Este autor designa o PDE como parte de “uma febre de desenvolvimentismo” presente na história brasileira e o compara ao Programa de Aceleração do Crescimento- PAC²⁴, também do governo federal, associando economia e educação. O

²⁴ O Programa de Aceleração do Crescimento (mais conhecido como PAC) foi lançado em 28 de janeiro de 2007. Trata-se de um programa do governo federal brasileiro que engloba um conjunto de políticas econômicas planejadas para os quatro anos seguintes e que tem como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil. Este programa governamental previa investimentos totais de R\$ 503,9 bilhões até 2010, sendo uma de suas

governo brasileiro sintetizou suas proposições de intervenção no campo econômico e social no chamado Programa de Aceleração do Crescimento – PAC – e, na área educacional, no PDE, expresso no “Compromisso Todos pela Educação”. Solano (2010) explicita que:

Esse plano teve recepção favorável pela opinião pública, principalmente o empresariado, contando com ampla divulgação na imprensa que inclusive o apelidou de “O PAC da educação”, em analogia ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), anunciado no início de 2007. (SOLANO, 2010, p.6)

Registre-se que esta expressão “PAC da educação” também foi utilizada por Vieira (2007).

Para Ivo & Hypolito (2009), Nascimento (2007) e Solano (2010) o documento que contem o Plano de Desenvolvimento da Educação, divulgado em 2007, obteve ampla repercussão e sua formulação se fez num contexto onde o Estado brasileiro assume funções de regulação e enfrentamento da crise de reprodução do capital.

2.4. Do PDE ao Plano de Ações Articuladas: emergências de novas regulações do sistema educacional

No mesmo ano em que divulga o PDE, o governo federal dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6094/07, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal, estados e com a participação das famílias e da comunidade. Conforme o que foi citado anteriormente, o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” integra o conjunto de metas e ações para a educação básica. Neste Plano de Metas encontra-se a proposição do Plano de Ações Articuladas. Solano (2010, p.8) informa que empresários brasileiros e organismos internacionais foram protagonistas na estruturação das metas incorporadas nas diretrizes do Decreto nº 6094/07 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Saviani (2007, p.1253) destaca a lógica de ação do setor empresarial no que tange a educação básica:

prioridades o investimento em infraestrutura, isto é, em áreas como saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos, entre outros. Atualmente, o PAC encontra-se em sua segunda fase de execução. Fonte: Wikipédia, acesso realizado em 01/02/2011.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

(...) sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC. (SAVIANI, 2007, p. 1253)

Entretanto, para o MEC a ação dos empresários na formulação do “Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação” expressaria a participação da sociedade civil nos rumos da educação escolar básica²⁵.

Para tornar operacionais os princípios contidos no Plano de Metas e desse modo obter o consentimento ativo (DUARTE, 2009, p. 200) dos atores envolvidos (especialmente nos municípios) o Ministério os articula com a assistência técnica e financeira. Todos os entes que elaborarem o seu Plano de Ações Articuladas – PAR - são passíveis de receber assistência técnica e/ou financeira do MEC (BRASIL, 2009b,p.3). Desse modo, os entes federados são estimulados pela assistência técnica e financeira do MEC a operacionalizar as diretrizes normativamente estabelecidas no Plano de Metas. Inicia-se, assim, um processo de articulação e coordenação de ações territorialmente situadas em torno de resultados pré-estabelecidos, especialmente aqueles referentes à melhoria do desempenho educacional medido pelo IDEB.

Weber (2008) assinala as potencialidades dessas mudanças que permitem intervenções no âmbito das escolas:

Assim, além de instrumentos que subsidiem a regulação, ou seja, a intervenção imediata capaz de assegurar à escola condições objetivas, proporcionar efetivamente a aprendizagem do aluno, é prevista a formulação de instrumentos jurídicos que permitam apoiar o compromisso de execução das metas estabelecidas para o IDEB, o que pode ser entendido como mais uma sinalização da necessidade de regulação específica. (WEBER, 2008, p. 314)

Regulação para Weber (2008) pode ser entendida como ação interventora do Estado nos sistemas educativos ou instituições escolares, utilizando-se de instrumentos como a avaliação externa, o Censo Escolar por aluno, o IDEB etc. Tais instrumentos proporcionariam uma intervenção do Estado com vistas à educação de *qualidade* (WEBER,

²⁵ Ver ANEXO C - “Empresários e governo lançam Compromisso Todos pela Educação”.

2008, p.314). Regulação para Weber (2008) é uma etapa anterior ao monitoramento das políticas por parte do Estado:

Por sua vez, é possível pensar que a implementação das diretrizes de Estado para a educação básica vai requerer, mais do que regulação, acompanhamento, pois é hoje consenso ser tarefa inerente dos entes públicos proporcionar educação de qualidade à população. (WEBER, 2008, p. 314)

Cabe-nos pensar aqui, portanto, que a regulação para a autora citada poderia ser interpretada como *regulamentação* por parte do Estado, ou melhor, por parte da União, das regras que imporiam para o alcance de uma educação de *qualidade*. Weber (2008, p. 315) explicita ainda sobre a regulação como uma atividade do Estado visando ao ordenamento e ao desenvolvimento das unidades escolares de acordo com padrões que se coadunem com as exigências da sociedade brasileira atual.

Dado que é obrigação do Estado ofertar educação básica, cabe à União, como uma das esferas do poder público, mediante o recurso a mecanismos que lhe são próprios, prestar assistência técnica e financeira necessária, conforme disposto na Constituição Federal (...). Regras, portanto, precisam ser estabelecidas e observadas, de modo a se tornarem referência para uma escola de qualidade (...). Educação e escola, portanto, não mais concebidos ou praticados como instrumento de conservação do poder local, canal de ascensão social, condição para o desenvolvimento econômico e social, meio de organização político-partidária, mas como elemento fundamental da construção de um país democrático. (WEBER, 2008, p. 315-316).

Maroy (2008) ressalta a polissemia aplicada ao termo regulação na contemporaneidade. Entretanto, aponta que a regulação, devido à ação de novos atores no cenário político, assume um novo status teórico.

La régulation n'est définitivement plus la réglementation. Dès lors que les politiques publiques son pensées en termes d'action publique, non pas comme la mise en ceuvre linéaire d'une volonté politique par l'administration, mais le résultat de conflits, d'arrangements, de compromise où interviennent une multitude d'acteurs (publics ou privés), l'analyse de l'action publique adopte la notion de regulation comme un concept permettant de penser et de nommer de nouvelles formes d'intervention et de rôles de l'État dans un context de "gouvernance. (MAROY, 2008, p. 574)²⁶

²⁶A regulação definitivamente não é mais a regulamentação. Desde então as políticas públicas são pensadas em termos de ação pública, não como aplicação linear de uma vontade política pela administração, mas o resultado de conflitos, arranjos, compromissos onde intervém uma multidão de atores (públicos ou privados), a análise da ação pública adota a noção de regulação como um conceito que permite pensar e eleger novas

A visão analisada por Weber (2008) sobre regulação é superada por uma nova articulação dos atores envolvidos no plano político educacional.

2.5. O Plano de Ações Articuladas- PAR: estratégia para o planejamento das políticas locais de educação básica

O esquema geral de procedimentos para formulação do Plano de Ações Articuladas – PAR – pelos municípios acha-se formatado pelo Ministério da Educação (QUADRO 1):

QUADRO 01

Estrutura geral dos procedimentos para elaboração do PAR

1º	Adesão do ente federado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
2º	Composição da equipe técnica local.
3º	Análise das informações pré-qualificadas disponibilizadas pelo MEC/ INEP: dados da unidade (Município) e dados demográficos e educacionais.
4º	Respostas às questões pontuais.
5º	Realização do diagnóstico local a partir da análise do instrumento composto pelas dimensões, áreas e indicadores.
6º	Levantamento dos indicadores com baixa pontuação.
7º	Elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR, buscando a melhoria dos indicadores com baixa pontuação.

Fonte: Brasil, 2008b, p. 5

A elaboração do Plano de Ações Articuladas está prevista (§5º, seção I, DECRETO nº 6094/2007) como exigência aos municípios para recebimento de assistência técnica ou financeira da União. Para tanto, a elaboração do PAR é precedida da assinatura pelo Gestor Municipal – prefeito²⁷ - de termo de adesão ao Plano de Metas “Compromisso de Todos pela Educação”²⁸.

A partir da adesão ao Plano de Metas, ou seja, a partir da assinatura de um Termo de Adesão pelo gestor do poder executivo, os municípios passariam à elaboração de seus respectivos planos por intermédio das equipes das Secretarias de Educação. O gestor municipal (prefeito), ao assinar o termo de adesão, se compromete com o cumprimento integral das ações descritas no Plano de Ações Articuladas – PAR. Assumiria, ainda, o estabelecimento de uma parceria com o MEC na implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação das ações a serem desenvolvidas, promovendo também a divulgação da evolução dos dados educacionais para a população local, estimulando esta a participar e promover o controle social das ações propostas no referido documento (BRASIL, 2008a, p.2).

Os Planos de Ações Articuladas – PAR, seriam elaborados a partir de um diagnóstico realizado pelas equipes técnicas das secretarias locais sobre a situação da educação no município. Para o MEC, as Secretarias Municipais de Educação assumiriam o

²⁷ É importante diferenciar aqui dois gestores que exercem função de destaque durante a elaboração do PAR: inicialmente, o gestor municipal, o prefeito, assina o termo de adesão com o MEC. Posteriormente, o gestor municipal de educação, ou secretário municipal de educação, integra a equipe técnica local e auxilia na discussão do diagnóstico.

²⁸ Embora a documentação analisada permita, não encontramos registros no site do MEC sobre Plano de Ações Articuladas elaborados pelos Estados.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

compromisso de melhorar os indicadores educacionais locais medidos pelo IDEB. Assim e de acordo com o MEC, o principal objetivo do PAR seria de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens, habilidades e competências, atitudes e valores necessários a formação integral dos educandos (BRASIL, 2008a, p. 2).

Após aderir ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e para a elaboração do Plano de Ações Articuladas - PAR, os Municípios devem realizar um diagnóstico prévio da sua realidade educacional local, estruturado em quatro grandes dimensões. Desde esta etapa diagnóstica inicial, o MEC disponibiliza aos gestores municipais de educação e técnicos locais um módulo no Sistema Integrado de Planejamento de Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC. Neste módulo encontram-se os procedimentos operacionais para a realização do diagnóstico e formulação do PAR, além do monitoramento de suas ações (Brasil, 2009 a, p. 2).

Como passo inicial está prevista a análise das seguintes dimensões de ação:

1. Gestão educacional;
2. Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar;
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação;
4. Infraestrutura Física (§ 3º, art. 8º, DECRETO nº6094/2007).

Essas dimensões encontram-se subdivididas em áreas de atuação e estas áreas, por sua vez, possuem indicadores de *qualidade* que explicitam as metas a serem alcançadas. Esses indicadores de *qualidade* acham-se delineados nas vinte e oito diretrizes que compõem o Decreto nº 6.094/2007.

Os quadros números 02, 03, 04 e 05, a seguir, explicitam, para cada uma das quatro dimensões que compõem o instrumento de diagnóstico e formulação do PAR, suas respectivas áreas de atuação e indicadores a serem observados.

2.6. Organizando o planejamento local: a estruturação do PAR

A primeira dimensão apresentada para a formulação do PAR pelos municípios é “Gestão Educacional”.²⁹ Esta dimensão acha-se subdivida em 05 áreas de atuação e estas em indicadores (QUADRO 02).

QUADRO 2
Composição da dimensão “Gestão Educacional”

ÁREAS	INDICADORES PREVISTOS
1. Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino	<ol style="list-style-type: none"> Existência de Conselhos Escolares (CE); Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação; Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar – CAE; Existência de Projeto Pedagógico (PP) nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração destes; de orientação da SME, de consideração das especificidades de cada escola; Critérios para escolha da Direção Escolar; Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação – PNE; Plano de Carreira para o Magistério; Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação; Plano de carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar.
2. Desenvolvimento da Educação Básica ³⁰ .	<ol style="list-style-type: none"> Implantação e organização do Ensino Fundamental de 09 anos; Existência de atividades no contra-turno; Divulgação e análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC.
3. Comunicação com a sociedade	<ol style="list-style-type: none"> Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares; Existência de parcerias externas para execução/adoção de metodologias específicas; Relação com a comunidade – promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário; Manutenção ou recuperação de espaços e equipamentos públicos da cidade, que podem ser utilizados pela comunidade escolar.
4. Suficiência e estabilidade da equipe escolar	<ol style="list-style-type: none"> Quantidade suficiente de professores; Cálculo anual/semestral do número de remoções e substituições de professores.
5. Gestão de Finanças	<ol style="list-style-type: none"> Cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos da educação; Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do FUNDEB.

Fonte: BRASIL, 2008b, p. 10-11

²⁹ Sobre este assunto ver também Duarte & Silva Junqueira (2010).

³⁰ Ações que visem a sua universalização, a melhoria das condições de qualidade da educação, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada (HADDAD, 2008).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Na primeira área de atuação, verifica-se que o MEC atribui à gestão democrática indicadores relativos aos critérios de escolha do(s) dirigente(es) escolar(es), a presença ou ausência de fóruns híbridos de gestão colegiada e profissionalização de pessoal. A noção de gestão democrática introduzida no texto constitucional de 1988 e anteriormente associada à gestão da escola foi ampliada para gestão democrática do sistema de ensino e seu conteúdo foi expandido para além da eleição regular dos dirigentes escolares. Todos os indicadores previstos para a área de “Gestão Democrática” constituiriam pré-condições institucionais para o funcionamento com *qualidade* do(s) sistema(s) de ensino.

Em relação à área de comunicação com a sociedade, o MEC prevê indicadores que relacionam a ampliação do tempo de escolarização e a divulgação dos resultados das avaliações sistêmicas ao desenvolvimento de ações que visem à universalização e melhoria das condições de *qualidade* da educação. Nesta área (comunicação com a sociedade) o MEC procura ampliar o conceito de gestão escolar, buscando estabelecer relações entre a escola e parcerias externas, quer seja na realização de atividades, na execução ou adoção de metodologias específicas, ou através do uso compartilhado dos prédios escolares e públicos pela comunidade escolar.

Na área “suficiência e estabilidade da equipe escolar”, o MEC demonstra preocupação com a docência, sua presença no ambiente escolar e a estabilidade desta equipe. No estudo sobre a eficácia escolar, o absentismo docente é tomado como um fator regressivo sobre a eficácia escolar (ALVES & FRANCO, 2008, p. 496). Portanto, a relevância dada pelo MEC à presença do docente na escola é baseada em estudos sobre eficácia escolar.

A gestão educacional é relacionada também à gestão de finanças, particularmente na área quatro desta dimensão. Neste item específico sobre o financiamento, a preocupação do MEC relaciona-se à gestão dos recursos do FUNDEB e ao cumprimento pelo ente federado do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos na educação.

A próxima dimensão a constar no PAR envolve a “Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho” que demonstra a ênfase dada à formação inicial e continuada de professores e funcionários (QUADRO 3).

QUADRO 3

Composição da dimensão “Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho”

ÁREAS	INDICADORES PREVISTOS
1. Formação Inicial de Professores da Educação Básica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualificação dos professores que atuam nas creches; 2. Qualificação dos professores que atuam na pré-escola; 3. Qualificação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental; 4. Qualificação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental.
2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil; 2. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental; 3. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental.
3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.
4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem à implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.
5. Formação do Profissional de Serviços e Apoio Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos.

Fonte: BRASIL, 2008b, p. 11.

Na primeira área desta dimensão, isto é, a que se refere à formação inicial de professores da educação básica, vemos, ainda, a preocupação com a qualificação daqueles que atuam na Educação Infantil e ensino Fundamental sem a qualificação mínima desejável prevista na LDB 9394/96 (art. 62). A segunda e terceira áreas abordam a formação continuada para situações específicas como Educação Infantil, leitura/escrita, matemática do ensino fundamental, educação especial, escola do campo, comunidades quilombolas ou indígenas. Ou seja, objetivam aprimorar a formação docente nas áreas de avaliação do SAEB,

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

na educação infantil, etapa da educação básica de responsabilidade exclusiva dos municípios e nas modalidades destinadas a públicos específicos. A quarta área objetiva a formação inicial e continuada de professores para o cumprimento da Lei 10.639/03³¹. Por último, objetiva-se a formação, provavelmente em serviço, dos profissionais de apoio escolar.

É importante destacar que a dimensão não trata apenas dos aspectos da formação, mas também de condições de trabalho. Porém, este último item não está claramente especificado nos indicadores do MEC.

A próxima dimensão apresentada “Práticas pedagógicas e avaliação” reúne ações previstas para o cotidiano das instituições escolares. O que esta pesquisa pode observar é que, o conteúdo dessa dimensão objetiva, em linhas gerais, introduzir, no âmago de cada escola projetos, procedimentos e objetivos formulados pelo Ministério da Educação.

QUADRO 4

Composição da dimensão “Práticas pedagógicas e avaliação”

ÁREAS	INDICADORES PREVISTOS
1. Elaboração e Organização das práticas Pedagógicas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas; 2. Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino; 3. Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar; 4. Existência de programas de incentivo à leitura, direcionado ao professor e ao aluno.
2. Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos; 2. Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem; 3. Formas de registro da frequência; 4. Política específica de correção de fluxo.

Fonte: BRASIL, 2008b, p.12

Nesta dimensão, a ênfase recai sobre as práticas pedagógicas e avaliação. Na área um desta dimensão, a elaboração, o planejamento e a coordenação das práticas pedagógicas são estabelecidos mediante a presença de coordenação e/ou de supervisores pedagógicos, pois essa presença na escola é considerada como um objetivo a ser atingido. A proposta do MEC incentiva a realização de reuniões pedagógicas, estimula práticas pedagógicas fora do

³¹ LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso realizado em 10/01/11.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ambiente escolar e programas de incentivo à leitura para o professor e o aluno. Nesse sentido, essa dimensão incentiva a realização de ações que intervêm nos processos educativos de cada escola e no interior das salas de aula. Há, por conseqüência, uma diversidade da atuação do MEC para a organização das práticas pedagógicas.

Nesta segunda área, a avaliação da aprendizagem e a assistência individual aos alunos com dificuldade de aprendizagem são colocadas em evidência, assim como a existência de mecanismos de controle de frequência e correção do fluxo. Estes indicadores incentivam a adoção de procedimentos em cada unidade escolar sob dispositivos que intervêm no cálculo do IDEB: desempenho nas avaliações sistêmicas e fluxo escolar.

A dimensão seguinte, “Infraestrutura e recursos pedagógicos”, explicita de modo mais claro a assistência financeira.

QUADRO 5
Composição da dimensão “Infraestrutura e recursos pedagógicos”

ÁREA	INDICADORES PREVISTOS
1. Instalações físicas gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biblioteca: instalações e espaço físico; 2. Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciência); 3. Existência e conservação de quadra de esportes; 4. Existência e condições de funcionamento da cozinha e do refeitório; 5. Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário; 6. Condições de acesso para pessoas com deficiência física; 7. Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e equipamentos.
2. Integração e expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas; 2. Existência de recursos audiovisuais.
3. Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico; 2. Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos) 3. Suficiência e diversidade de equipamentos esportivos; 4. Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural e de pessoas com deficiência; 5. Confecção de materiais didáticos diversos.

Fonte: BRASIL, 2008b, p. 12

Esta é a dimensão do PAR diretamente relacionada aos recursos e à infraestrutura. A existência de uma área específica para o tratamento de tais demandas indica o suporte teórico em que o ministério se baseia: em pesquisas que apontam a relação entre desempenho

escolar e infraestrutura física da escola e a existência de recursos, expondo as especificidades dessa situação para a educação no Brasil³².

2.7. O processo de elaboração do Plano de Ações Articuladas

Desde a fase do diagnóstico, o município ou estado que assinou o termo de adesão ao “Compromisso de Todos pela Educação” deve contar com a participação de uma equipe técnica local para a concretização de todas as etapas do PAR, (BRASIL, 2009a, p. 5). As orientações gerais para a elaboração do PAR (BRASIL, 2009a, p.5) salientam quanto à formação de equipes técnicas. Estas deverão observar a seguinte composição:

- Dirigente municipal de Educação, ou secretário de educação;
- técnicos da secretaria municipal de Educação;
- representantes de escola;
- representantes de professores da zona urbana e rural;
- representante de coordenadores ou supervisores escolares, representante do quadro técnico-administrativo das escolas;
- representante dos Conselhos Escolares;
- representante do Conselho Municipal de Educação, quando houver. (Brasil, 2009a, p. 5).

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2009 a, p.5), as equipes locais encarregadas da formulação do PAR deveriam ter uma composição diversificada, contemplando a participação de gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais (BRASIL, 2009b, p.3). A justificativa dessa composição proposta no Guia de elaboração do PAR está relacionada à coleta de informações e ao seu detalhamento durante o diagnóstico, auxiliando na apreensão da realidade local através da discussão conjunta entre os membros da equipe técnica local.

A realização do diagnóstico da situação do sistema de ensino e a elaboração do PAR pelas equipes locais ocorrem no módulo do ambiente virtual “Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC”, que pode ser acessado de qualquer computador conectado à Internet. O acesso à Internet facilitaria a

³² Sobre este assunto ver Soares&Sátyro (2007).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

comunicação entre o MEC e os estados e municípios na tramitação das informações, conferindo mais agilidade no processo de elaboração, análise e monitoramento das ações do PAR, que também ocorre no ambiente virtual. (BRASIL, 2009a, p.2).

O SIMEC disponibiliza, para subsidiar o diagnóstico, informações pré-qualificadas sobre a rede de ensino, fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Trata-se de indicadores demográficos e educacionais que revelam o perfil da população e da rede de ensino.

Na fase do diagnóstico sobre a situação educacional do Município, ao utilizar o instrumento descrito, a equipe técnica local e o dirigente educacional respondem a um questionário, denominado no sistema informatizado de “questões pontuais”, sobre a situação do município³³(BRASIL, 2009a, p.14). As questões pontuais propostas referem-se às dimensões Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço Escolar e Práticas Pedagógicas de Avaliação.

O primeiro grupo de questões respondidas pelo Dirigente Municipal de Educação contém informações relativas à situação educacional do município, gestão local desenvolvida e resultados educacionais. Estas respostas possibilitam ao Ministério da Educação o acesso a um conjunto de informações sobre a situação e gestão do município. Para os demais blocos de “questões pontuais”, as perguntas formuladas são respondidas pelos membros da equipe técnica local, responsável pela elaboração do PAR. O questionário busca informações diversas sobre o corpo docente do município e sobre as relações existentes com a comunidade local, incluído neste os conselhos gestores.

Para a dimensão de atuação 4 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos – não há questões pontuais. É importante destacar que as questões pontuais devem ser respondidas antes do preenchimento das respostas sobre o diagnóstico da situação municipal e das informações referentes às dimensões de planejamento e suas respectivas ações (BRASIL, 2009a, p.14). O porquê das questões pontuais para elaboração do diagnóstico é justificado no documento chamado de “Instrumento de Campo” (BRASIL, 2008b, p.4) como registro de informações complementares à sistemática de análise das dimensões de atuação e planejamento apresentadas no SIMEC. Entretanto, a análise das questões formuladas nos questionários – Ver ANEXO D – revela que encontram-se à disposição do Ministério da

³³ Ver ANEXO D - Questionário com as questões pontuais.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Educação informações essenciais sobre a gestão municipal, corpo docente e relações com a comunidade local.

Após responder a estas questões pontuais e a realização do diagnóstico da situação educacional do município, é elaborado o PAR, propriamente dito, embasado nas quatro dimensões já descritas. Desse modo, a equipe técnica efetuará a sistematização dos indicadores escolhidos que delineiam situações consideradas como mais problemáticas no âmbito da educação local. Estes são previamente definidos e agrupados por áreas que por sua vez estão aglutinadas às dimensões citadas (QUADROS 2, 3, 4 e 5). No total são 52 indicadores disponíveis para avaliação da equipe técnica local.

Na fase do diagnóstico, esse instrumento eletrônico – módulo do SIMEC - permite que as equipes locais selecionem, mediante a pontuação de um a quatro, a situação do município frente a cada um dos indicadores já propostos.

A título de exemplo, é feito o procedimento para a dimensão “Gestão Educacional” na área de gestão democrática - QUADRO 02-, no qual a equipe técnica local da Prefeitura de Belo Horizonte – PBH, no indicador “Existência dos Conselhos Escolares (CE)”, avaliou a situação do município ao selecionar o seguinte critério:

Existem CE em menos de 50% das escolas e eles são pouco atuantes (estão apenas no papel). A SME sugere a implantação, mas não orienta. As escolas da rede, em parte, mobilizam-se para implantar CE, mas não recebem orientação. (Fonte: PAR – PBH, 2007).

A partir desta seleção, seriam escolhidas as ações prioritárias que iriam compor o PAR da Prefeitura de Belo Horizonte e de cada estado ou município que formulasse o seu plano.

São 52 indicadores, que deverão ser pontuados segundo a descrição de critérios correspondente a quatro níveis de avaliação. Após avaliação da equipe, a escolha de um desses quatro níveis deve corresponder à situação que melhor reflete a realidade local com relação aquele item. (BRASIL, 2009b, p. 17).

Trata-se, portanto, de uma avaliação da equipe local, a partir das informações, evidências levantadas e discussões efetuadas. Os indicadores que obtiverem menor pontuação (1 ou 2), deverão compor o PAR, por meio de ações divididas em subações, que visem à melhoria daquele indicador.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

É importante destacar que as ações e subações propostas no SIMEC na elaboração do PAR já vêm previamente definidas pelo MEC, cabendo à equipe técnica da Secretaria escolher aquelas que melhor satisfazem suas necessidades locais para o alcance da melhoria dos indicadores que obtiveram baixa pontuação. Conforme publicação do MEC, registre-se que:

Nesse guia [prático de ações] estão todos os programas disponibilizados pelo Ministério da Educação e suas autarquias, com ações de assistência técnica e/ou financeira do MEC e que podem ser solicitadas pelos municípios em seus respectivos planos. (BRASIL, 2009c, p. 2)

Esta metodologia nos leva a indagar sobre o grau de autonomia das equipes técnicas ao construírem seus planos de ações, sendo que a autonomia é uma das proposições que legitimam a elaboração do PAR (BRASIL, 2009a, p.2). O SIMEC já estruturou os procedimentos para a seleção das ações a serem desenvolvidas simultaneamente à configuração dos indicadores passíveis de serem escolhidos (BRASIL, 2009c, p.2).

Na elaboração do PAR, os dirigentes da educação e a equipe técnica devem ainda observar algumas normas do sistema educacional brasileiro, publicadas pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, normas estas que regulamentam os critérios e procedimentos para operacionalização financeira de projetos educacionais:

- O Plano Nacional de Educação (PNE), os Planos Estadual e Municipal de Educação (quando houver), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007);
- Resolução CD/FNDE nº 29, de 20/06/07 (estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007);
- Resolução CD/FNDE nº 47, de 20/9/2007 (altera a Resolução CD/FNDE/Nº 29 de 20 de junho de 2007);
- Resolução CD/FNDE nº 46, de 31/10/2008 (altera a Resolução CD/FNDE/Nº 29 de 20 de junho de 2007);
- Resolução CD/FNDE nº 53 de 29/10/2009 (Manual de Assistência Financeira do FNDE). (BRASIL, 2009a, p.13)

2.8. O Plano de Ações Articuladas – PAR da PBH: o que está contido

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

A proposta apresentada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – PBH – abrangeu as quatro dimensões constantes no SIMEC, disponibilizado pelo Ministério da Educação brasileiro³⁴. O Plano de Ações Articuladas da Prefeitura de Belo Horizonte acha-se subdividido em nove áreas de atuação - QUADRO 6-, cada uma contendo indicadores de resultados a serem obtidos. Para cada indicador coube a equipe técnica da PBH selecionar o critério que melhor expressasse a realidade do sistema municipal de ensino, identificando os “déficits” a serem superados de acordo com a pontuação atribuída. Para todas as áreas e critérios selecionados na composição do PAR-PBH, a equipe técnica atribuiu pontuação dois.

Como já observado anteriormente, as prefeituras municipais podem selecionar em um conjunto de ações e subações previstas aquelas consideradas de seu interesse para cada uma das dimensões já propostas. No entanto, o leque das dimensões/indicadores/critérios para a seleção das ações a serem realizadas encontra-se pré-fixado pela base de dados *online* do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC.

QUADRO 6

Áreas de atuação selecionadas pela PBH, de acordo com as dimensões previstas no SIMEC

Dimensões	Áreas de atuação selecionadas pela PBH
1 - Gestão Educacional	1.1 Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino;
	1.2 Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada;
	1.3 - Comunicação com a Sociedade.
2 Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	2.1 - Formação inicial de Professores da Educação Básica;
	2.2- Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígena;
	2.3 - Formação do Profissional de Serviços e apoio Escolar.
3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação	3.1. - Elaboração e Organização das práticas pedagógicas;
	3.2 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
4 – Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	4.1 - Instalações físicas gerais.

Fonte: PAR/ PBH (2007)

³⁴ PAR/PBH elaborado em 2007 disponível em www.mec.br.

2.9. *Avaliação e ações locais relativas à dimensão “Gestão Educacional”*

As ações relativas à dimensão “Gestão Educacional” relacionadas à área “Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino” são quatro, sendo que cada uma contém a descrição do resultado pretendido:

1. Formação continuada dos conselheiros escolares:
Resultado esperado: conselho escolar atuante que zele pelo cumprimento às normas e que auxilie a escola no planejamento de suas atividades e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos
2. Incentivar a atuação do Conselho Municipal de Educação - CME:
Resultado esperado: CME atuante e representativo que zele pelo cumprimento das normas, que auxilie a SME – Secretaria Municipal de Educação, no planejamento municipal da educação e no acompanhamento das avaliações educacionais. Regulamentar a educação básica no município.
3. Promover a implantação do Projeto Pedagógico (PP) nas escolas da rede, considerando as particularidades de cada estabelecimento de ensino;
Resultado esperado não descrito.
4. Adequar os critérios de escolha de diretores, fundamentados nos princípios democráticos.
Resultado esperado: escolha da direção das escolas por critérios que considerem, também, experiência profissional, mérito e desempenho. (PAR/ PBH, 2007)

Tanto as ações relacionadas à formação de conselheiros escolares quanto as de incentivo à atuação do Conselho Municipal de Educação têm como resultado esperado que esses órgãos colegiados passem a atuar na supervisão – zelar pelo cumprimento – das referidas normas. Esta vertente de ação os prioriza como órgãos de supervisão e não de deliberação no âmbito de sua competência.

Por sua vez, ao associar a escolha de dirigentes escolares aos critérios de experiência profissional, mérito e desempenho, o PAR-PBH avaliou que os procedimentos atuais de eleição direta pela comunidade dos dirigentes escolares são insuficientes e aponta para a necessidade de normativos abrangendo critérios de profissionalização de matriz corporativa.

A área um da dimensão um – Gestão democrática, articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino – foi atendida pelo PAR-PBH com três subações relacionadas à formação de gestores e duas relativas à direção escolar:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

- a) meta de formação de 300 conselheiros escolares;
- b) elaboração de projeto de lei para escolha de conselheiros municipais;
- c) produção de 380 mil cartilhas/ periódicos sobre o CME;
- d) elaboração de norma sobre escolha de dirigentes escolares;
- e) formação de 180 diretores escolares em cursos de aperfeiçoamento e de especialização. (PAR/PBH, 2007)

Entretanto, existe uma ação³⁵ relativa à implantação e implementação de Projeto Pedagógico em cada escola prevista no PAR-PBH que objetiva à melhoria de fatores de gestão internos à escola. No sistema de elaboração do PAR, a subação vinculada associa-se ao programa do Ministério da Educação denominado “Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola”. A descrição desta subação é a seguinte:

- Reforçar institucionalmente as escolas, bem como seus processos gerenciais, por meio da implantação de metodologia de planejamento na escola.
- Promover a implantação do PDE Escola nas escolas da rede (BRASIL, 2009C, p. 9).

No Guia Prático de Ações do Ministério (BRASIL, 2009c), a elaboração do PDE-Escola realizado pelas escolas do município justifica-se pela busca de melhoria dos resultados educacionais medidos pelo IDEB. Porém, segundo este guia, mesmo as escolas municipais que não apresentam baixo IDEB poderiam implementar a metodologia de planejamento estratégico do PDE-Escola em sua realidade. Porém, neste caso, o projeto é realizado sem recebimento de recursos federais (BRASIL, 2009c, p. 9).

No capítulo três desta dissertação, será apresentada uma análise do PDE-Escola.

A área dois da dimensão “Gestão Educacional” contempla indicadores e critérios de seleção relativos ao “Desenvolvimento da Educação Básica”. As ações aí discriminadas objetivam a universalização, a melhoria da *qualidade* do ensino e das aprendizagens. Pretendem assegurar a equidade nas condições de acesso, permanência e conclusão da educação básica na idade adequada³⁶: a equipe técnica que elaborou o PAR PBH selecionou as ações abaixo descritas, para resolução dos “déficits” relativos aos indicadores previstos nessa dimensão:

³⁵ Esta ação está contida nessa mesma dimensão e área – Gestão Educacional; Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino – e relacionada ao indicador: “existência de projeto pedagógico nas escolas e grau de participação dos professores e do conselho escolar na sua elaboração”.

³⁶ Os indicadores previstos orientam o município para o objetivo de conclusão da educação básica, embora a oferta, permanência e aprendizagem no ensino médio seja responsabilidade dos estados.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

1. Expandir as atividades de contra turno nas escolas da rede, observando a articulação das atividades com a proposta da escola integrada.
Resultado esperado: ampliar para todos os alunos do ensino fundamental o atendimento em tempo integral
2. Implantar política de análise e divulgação dos resultados das avaliações educacionais do MEC. (PAR/PBH, 2007)

Embora não apareça de modo explícito no documento que compõe o PAR-PBH, são dois os resultados esperados para esta ação:

Resultado esperado:

- a. Criar um sistema de monitoramento do desempenho escolar
- b. [Criar] material para divulgação ampla dos resultados das avaliações do MEC para discussão com a comunidade escolar. (PAR/PBH, 2007)

Nas duas ações selecionadas pela equipe técnica da Prefeitura de Belo Horizonte a preocupação relativa ao desenvolvimento da *qualidade* dos serviços que ofertam a educação básica relaciona-se a dois tipos de atuações: uma relacionada à ampliação do atendimento à comunidade escolar (ampliação do tempo dos alunos na escola), outra relacionada ao monitoramento do desempenho escolar com ampla divulgação dos resultados das avaliações do MEC.

A ampliação dos tempos escolares envolveria a reestruturação pedagógica da rede municipal por meio de parcerias com instituições de ensino superior, ONG's, instituições públicas e privadas, institutos e fundações. O monitoramento do desempenho escolar será efetuado pela elaboração de sistema próprio da PBH e pela produção de material para divulgação do resultado dos alunos. Nesse sentido, em 2010, a secretaria municipal de educação de Belo Horizonte publicou um boletim denominado “Boletim do sistema de avaliação - Avalia BH – rede municipal de Educação” direcionado aos pais dos alunos da rede municipal de Belo Horizonte. Neste boletim, encontram-se explicações sobre o “Avalia-BH”, sistema próprio de monitoramento do desempenho implementado desde 2009 na rede municipal (PBH, 2010, p. 1). Neste boletim, o “Avalia BH” é descrito como:

Programa de avaliação do ensino fundamental da rede municipal, que oferece uma medida de desempenho escolar por meio de testes de língua portuguesa e matemática. Seu objetivo é avaliar anualmente, os estudantes do 3º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas da prefeitura, bem como identificar os fatores que interferem no desempenho dos estudantes. (PBH, 2010, p. 8)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Na publicação referida acima são apresentadas as matrizes de referência que subsidiarão a construção dos testes do Avalia-BH e como os responsáveis (pais) podem acompanhar o desempenho dos estudantes nestas avaliações. Este acompanhamento é possível por meio do portal da avaliação³⁷, um site da Internet que disponibilizará os resultados das escolas nas avaliações externas, inclusive o resultado de escolas relativas às metas do IDEB.

Os pais ainda terão disponíveis um *login* e uma senha para acompanhar os resultados individuais dos filhos (PBH, 2010, p. 30).

A área três da dimensão Gestão Educacional diz respeito à “Comunicação com a sociedade”. Dos quatro indicadores previstos, a equipe técnica da PBH selecionou um. A ação selecionada com os respectivos resultados informados pela equipe técnica da PBH é:

1. Ampliação e desenvolvimento de estratégias para reforçar, dinamizar os acordos existentes e formação de gestores escolares para o aprimoramento de parcerias externas.

Resultado esperado: ampliar as atividades complementares realizadas nas escolas visando à formação integral dos alunos através do fomento de parcerias externas. (PAR/PBH, 2007)

Nesta área, a ação selecionada e o resultado pretendido complementam os indicadores relativos à ampliação do tempo dos alunos nas escolas. Porém, há uma preocupação em ampliar e diversificar as atividades escolares com o fomento de parcerias externas. Para isto, a PBH prevê ampliar parcerias com ONG's e outras entidades.

É também para as ações desta dimensão que a equipe técnica da PBH indica os primeiros programas formulados pelo MEC a serem implantados na rede pública municipal por adesão ao Plano de Metas (ANEXO E).

2.10. Avaliação e ações locais relativas à dimensão “Formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar”

As três primeiras áreas da dimensão dois, disponibilizadas pelo SIMEC, abordam a formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, delimitando a educação

³⁷ Site: www.avaliabh.caedufjf.net

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

infantil e ensino fundamental esta formação, bem como estabelecendo tais delimitações relativas às situações específicas de formação para professores que atuam com educação especial, escola do campo, comunidades quilombolas ou indígenas. Ou seja, objetiva-se aprimorar a formação docente nas áreas de avaliação do SAEB e na educação infantil – etapa da educação básica de responsabilidade exclusiva dos municípios – assim como nas modalidades destinadas a públicos específicos. A quarta área, desta mesma dimensão, objetivava a formação inicial e continuada de professores para cumprimento da Lei 10.639/2003. Por fim, o sistema prevê a possibilidade de ações para a formação, provavelmente em serviço, dos profissionais de apoio escolar.

É nesta dimensão – “Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar” – onde se encontra o maior número de ações com formas de execução por meio de assistência técnica do MEC no PAR-PBH (ANEXO E). O primeiro e o segundo indicador selecionado pela PBH contêm como demanda da equipe técnica a formação continuada de professores que atuam nas creches e pré-escolas (sejam creches próprias ou nas conveniadas). Para tanto, a equipe técnica insere essa demanda no item previsto no sistema do MEC sobre formação inicial, visto que não há subação específica para a formação continuada de educadores infantis³⁸. O referido item está colocado nos seguintes termos:

1. Assegurar o acesso à formação continuada a todos os professores que atuam nas creches.
Resultado esperado: garantir a qualificação dos profissionais para atuarem na educação infantil
2. Assegurar o acesso à formação continuada a todos os professores que atuam na pré-escola.
Resultado esperado: garantir a qualificação dos profissionais para atuarem na educação infantil. (PAR/PBH, 2007)

Na área três desta mesma dimensão, isto é, na “Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas”, existe uma ressalva ao indicador um: “Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas”. No espaço da justificativa, a equipe técnica da PBH informa:

³⁸ A justificativa da demanda pela equipe da PBH informa que todos os professores que atuam nas creches da rede própria e conveniada possuem habilitação mínima exigida. Entretanto, é necessário investimento na formação para garantir a qualificação dos profissionais.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Mais de 50% dos professores que atuam em educação especial participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades. Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP [Secretaria de Educação Especial do MEC] pudesse criar a subação de programa educação inclusiva. (PAR/PBH, 2007)

Neste momento, a PBH informa articular com a Secretaria do Ministério da Educação a adesão a um programa específico para formação de professores e gestores na educação inclusiva. O PAR-PBH prevê, inclusive, recursos financeiros necessários para esta subação. Finalmente para a área de “Formação do profissional de serviços e apoio escolar” a equipe técnica informa sobre a existência de programas próprios de formação do município.

QUADRO 7

Estratégias de implementação das ações propostas para a formação do profissional de serviços e apoio escolar

Área: formação do profissional de serviços e apoio escolar

1. Grau de participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de qualificação específicos
 - 1.1 – Justificativa apresentada: os auxiliares de biblioteca e bibliotecários participam de formação continuada oferecida pelo núcleo de bibliotecas. As(os) auxiliares de serviço, que trabalham com alimentação são capacitadas(os) pela Secretaria Municipal de Abastecimento.
 - 1.1.1 – Demanda: formação dos auxiliares de serviço e secretaria das escolas municipais
 - 1.1.1.1 – Ação: promover a participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação continuada educação integral e integrada
 - 1.1.1.1.1 Resultado esperado: qualificação dos profissionais de serviço e apoio às escolas para atendimento aos alunos em tempo integral
 - 1.1.1.1.1.1 Subações:
 - 1.1.1.1.1.1.1 Oferecer curso de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar das escolas da rede em programas de qualificação voltados para a alimentação escolar
 - 1.1.1.1.1.1.1.1 Estratégia de implementação e o programa
Curso semi-presencial de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar por meio do PROFUNCIÓNÁRIO - alimentação escolar

Fonte: PAR/PBH (2007)

Verifica-se, desse modo - QUADRO 7 - que a equipe técnica de Belo Horizonte reconhece a existência da formação de profissionais pelo município de modo independente do MEC e propõe a inserção dessa formação em programa do Ministério. Situação semelhante verifica-se na formação de bibliotecários e auxiliares de biblioteca. Nesse sentido, o PAR é um mecanismo que difunde a adoção de programas formulados centralmente.

2.11. Avaliação e ações locais relativas à dimensão “Práticas pedagógicas e avaliação”

Na dimensão três, onde o sistema do Ministério da Educação propõe ações relativas a “Práticas Pedagógicas e Avaliação”, para a área um “Elaboração e organização das práticas pedagógicas”, há como ação relativa ao indicador dois³⁹ - as “Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino”:

Justificativa: os horários destinados as reuniões/atividades pedagógicas para os professores são realizados dentro do horário de trabalho dos mesmos, sendo assim, não há possibilidade de reunião de todo o coletivo da escola. Não há permissão para dispensa de alunos. As reuniões com a participação de todos os professores estão previstas nos calendários, girando em torno de quatro sábados escolares.

1. Ação prevista: Implantar um calendário com reuniões para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino.

1.1. Elaborar e divulgar para a comunidade escolar um calendário com reuniões e periodicidade definida

1.2. Estabelecer legislação que permita remunerar os profissionais de educação para participação em reuniões coletivas pedagógicas

Resultado esperado: existência de reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, previstos no calendário escolar, envolvendo todos os professores, coordenadores pedagógicos e conselho escolar, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino.” (PAR/PBH, 2007)

Este item informa que reuniões coletivas, com todos os professores, são realizadas na rede pública do município em quatro sábados escolares. O texto não explicita de modo claro se esta carga horária deve ser ampliada, mas propõe a criação de legislação para remuneração dessas horas de atividade, conforme se verifica na descrição da subação 1.2 disposta na citação acima. Tais reuniões coletivas foram posteriormente remuneradas⁴⁰.

Para o indicador três intitulado “Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar”, desta mesma área, o PAR-PBH prevê como ação: “1 - Promover a execução das práticas pedagógicas alternativas previstas no planejamento das escolas e secretaria.

³⁹ Para o indicador um – “Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos” – a equipe técnica não apresentou demanda.

⁴⁰ Em 2010 foi aprovada a Lei municipal n. 9.815, em 18 de janeiro, concedendo reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo e dando outras providências, como o *prêmio por participação* em reuniões pedagógicas:

Art. 4º - Fica instituído o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica, vantagem pecuniária devida aos servidores e empregados públicos ocupantes dos seguintes cargos e empregos públicos integrantes da Área de Atividades de Educação [Educador Infantil, Pedagogo, Técnico Superior de Educação nas funções de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional e Professor Municipal, ocupantes de cargo público em comissão de Diretor de Estabelecimento de Ensino e das funções públicas de Vice-Diretor de Estabelecimento de Ensino e de Vice-Diretor de Unidade Municipal de Educação Infantil], que tenham participado das reuniões pedagógicas havidas nas Escolas municipais e nas UMEI's a cada ano letivo, nos termos estabelecidos neste artigo e no regulamento desta lei. (LEI MUNICIPAL 9.815/10)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Resultado esperado: práticas pedagógicas promovidas.” (PAR/PBH, 2007)

Na justificativa para esta ação, a equipe técnica da PBH elenca práticas pedagógicas diferenciadas, enfatizando as atividades já existentes. Segundo a análise desta equipe, as práticas pedagógicas alternativas são realizadas com atividades culturais fora do ambiente escolar e com a integração da comunidade do entorno e a argumentação do PAR é a seguinte:

Justificativa: as escolas estimulam e dão condições para a realização de práticas pedagógicas fora do espaço escolar. (Exemplo: atividades culturais como visitas a museus, cinema, teatro, exposições entre outros, atividades de educação ambiental, como passeios ecológicos, visitas à estação de tratamento de água e esgoto, aterro sanitário, entre outras, atividades de integração com a comunidade do entorno). (PAR/PBH, 2007)

Não há um indicativo de assistência técnica – associação com programas do Ministério – ou financeira, demanda de recurso para o MEC. Por sua vez, o indicador quatro conhecido como “Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno” tem como ação prevista no PAR-PBH:

1. Expandir os programas de incentivo à leitura a todas as escolas, em especial, apoio pedagógico às escolas que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do EF.
Resultado esperado: formar novos leitores e estimular hábito de leitura em todos os segmentos da comunidade escolar.
Subações correspondentes:
 - 1.1. Monitorar os programas de incentivo a leitura implementados;
 - 1.2. Qualificar profissionais de educação para atuar como mediadores de leitura nas escolas de rede em cursos implementados pela Secretaria Municipal de Educação
 - 1.3. Programa de Incentivo a Leitura – Secretaria de Educação Básica. (PAR/PBH, 2007)

Na justificativa para esta ação, a PBH informa sobre a existência de acervo nas bibliotecas da rede municipal, porém não haveria política de incentivo à leitura implementada. Em síntese, para a área de “Elaboração e organização das práticas pedagógicas”, constitutiva da dimensão “Práticas pedagógicas e avaliação”, a equipe da PBH considerou a existência de projetos e programas já desenvolvidos nas escolas da rede pública municipal e o objetivo a ser alcançado relaciona-se com a maior difusão desses projetos e programas. Não foram verificadas outras demandas a este respeito ao Ministério, exceto a relacionada ao programa de incentivo a leitura.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Na área dois desta dimensão intitulada “Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem”, o indicador um não foi considerado no PAR-PBH. Para o indicador dois, selecionado pela PBH devido à baixa pontuação, encontramos: “Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem”. Neste item, a equipe técnica avaliou que o tempo para assistência individual e coletiva ao aluno não é informado como um direito deste ao longo do ano pelas escolas, sendo oferecida uma assistência somente no final do ano letivo. Para a equipe técnica, não há dessa forma sucesso na implementação deste atendimento ao aluno em algumas escolas. A ação está prevista neste item é a seguinte:

1. Organização dos tempos escolares que permitam o atendimento individual e coletivo aos alunos. Conscientização dos pais de que este atendimento é um direito.

Resultado esperado: garantir a todos os alunos o tempo e condições necessárias para construir seu processo de aprendizagem.

Subações a serem executadas pelo município:

1. Ampliar o tempo educativo dos alunos
 - a. Atendimento pelo programa “Escola Integrada” da PBH com oficinas pedagógicas e atendimento individualizado ou em pequenos grupos
 - b. Articulação para atendimento na área da saúde quando necessário.
 - c. Reorganização dos professores para o atendimento.
2. Divulgar a comunidade escolar a existência do tempo de apoio aos alunos caso necessitem.” (PAR/PBH, 2007)

A estratégia da ação a ser desenvolvida pela PBH para a resolução da situação apontada é a adoção do atendimento aos alunos pelo programa municipal “Escola Integrada”, programa este implementado na rede municipal desde 2006 com o objetivo de aumentar o tempo e os espaços educativos dos alunos de 6 a 14 anos da rede municipal⁴¹. Há a previsão, se necessário, de atendimento articulado com a área de saúde⁴². Além dessas estratégias, a reorganização dos professores para atendimento dos alunos também é anunciada, porém não está especificado como acontecerá tal reorganização. Esta ação é de responsabilidade do

⁴¹ Fonte: Matéria “BH prevê matricular 50% dos alunos em escola integral até 2012”, disponível em <http://aprendiz.uol.com.br/content/kuthepholu.mmp>. Acesso em 15/10/2010.

⁴² A partir de 2011, a PBH implantou o programa “Saúde na Escola” (PSE) que estabelece um acompanhamento de equipes de saúde aos estudantes na escola. Este programa foi regulamentado pelo Decreto Federal n. 6.286, de cinco de dezembro de 2007.

O programa oferece aos estudantes do ensino fundamental (6 a 14 anos) avaliações oftalmológicas, saúde bucal, estado nutricional, imunização, crescimento e desenvolvimento, prevenção de doenças e agravos à saúde, avaliação auditiva e mental. Além de ações de promoção à saúde, que também envolvem a orientação sexual e afetiva para os adolescentes.
Fonte: <http://www.pbh.gov.br/bhmetasereultados/areas-de-resultado-educacao.php>, acesso em 01/06/11.

município, sem previsão de assistência técnica ou financeira do MEC. Há ainda a intenção de realizar uma divulgação à comunidade escolar a respeito do tempo complementar de apoio aos alunos como um direito divulgado mediante material informativo e reuniões.

2.12. Avaliação e ações locais relativas à dimensão “Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos”

Nesta dimensão a área um referente às “Instalações físicas gerais” tem indicador com baixa pontuação, o item “Biblioteca: instalações e espaço físico”. Justificando tal pontuação, a equipe técnica esclarece:

Embora todas as escolas de ensino fundamental possuam biblioteca, as mesmas, em razão de sua concepção arquitetônica, não atendem mais as necessidades da escola, em razão de novos projetos: Escola Aberta, Biblioteca Pólo, Escola Integrada e outros. (PAR/PBH, 2007)

Assim, é proposta como ação:

1. Adequar ou construir as instalações da biblioteca, adotando os padrões mínimos e a acessibilidade, considerando, ainda, as especificidades das escolas.

Resultado Esperado: adequação de todas as unidades da rede municipal de educação para a organização e armazenamento do acervo e proporcionar a realização de atividades individuais e coletivas para a comunidade. (PAR/PBH, 2007)

Todas as escolas da rede municipal são indicadas para ser alvo desta ação. Porém, as unidades que adotaram projetos de ampliação do tempo de permanência do aluno implementados pela PBH são consideradas prioritárias. De 190 unidades municipais de educação básica⁴³, 50 adotam programas de ampliação do tempo do estudante, por meio de projetos como “Escola Integrada” e outros⁴⁴.

No indicador seis desta área, selecionado pela equipe da PBH relativo às “Condições de acesso para pessoas com deficiência física”, a demanda apontada refere-se à adequação das instalações das escolas da rede municipal para a promoção da acessibilidade

⁴³ Dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2007.

⁴⁴ Fonte: <http://www.pbh.gov.br/bhmetaseresultados/areas-de-resultado-educacao.php>, acesso em 01/06/11.

em consonância com o planejamento da SMED e legislação vigente. Como ação prevista temos:

1. Adequação dos espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Resultado esperado: concluir o planejamento da SMED de intervenção para acessibilidade em consonância com a legislação vigente. (PAR/PBH, 2007)

Para o alcance de tal meta, o PAR-PBH informa que será adotado o programa de Acessibilidade do MEC – Secretaria de Educação Especial – com a assistência técnica deste órgão.

O documento intitulado “Orientações Gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios – versão revisada e ampliada” explicita haver previsão de assistência financeira por parte do MEC nesta dimensão (BRASIL, 2009a, p. 28).

2.13. Áreas e indicadores não abrangidos no PAR-PBH

O PAR-PBH não abrange a totalidade das áreas previstas no sistema eletrônico de elaboração dos planos de ação articuladas. Entretanto, existem dimensões com mais de uma área, sendo que algumas foram selecionadas com demandas da equipe técnica responsável e outras não.

QUADRO 8

Áreas e indicadores não abrangidos no PAR- PBH na dimensão “Gestão Educacional”

ÁREAS	Nº do indicador não selecionado	INDICADORES NÃO ABRANGIDOS
1 - Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino	3, 6, 7, 8 e 9 entre 9 indicadores	3. Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE). 6. Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação – PNE. 7. Plano de Carreira para o magistério. 8. Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação. 9. Plano de Carreira dos Profissionais de serviço e apoio escolar
2. Desenvolvimento da Educação Básica: Ações que visem a sua universalização, à melhoria das condições de qualidade da educação, assegurando a equidade nas condições de Acesso, permanência e conclusão na idade adequada	1 de 3 indicadores	1. Implantação e organização do ensino fundamental de 9 anos.
3. Comunicação com a Sociedade	Indicadores 2, 3 e 4 não selecionados entre 4 indicadores	2. Existência de parcerias externas para execução/adoção de metodologias específicas. 3. Relação com a comunidade/ promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário. 4. Manutenção ou recuperação de espaços e equipamentos públicos da cidade que podem ser utilizados pela comunidade escolar.
4. Suficiência e Estabilidade da Equipe Escolar	Indicadores 1 e 2 não selecionados de 2 indicadores	1. Quantidade de professores suficiente. 2. Cálculo anual/semestral do número de remoções e substituições de professores.
5. Gestão de Finanças	Indicadores 1 e 2 de 2 indicadores	1. Cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos da educação. 2. Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb

Fonte: PAR-PBH (2007)

Nesta primeira dimensão de ações articuladas, o plano da PBH revela que alguns indicadores não trazem preocupações maiores aos gestores do município no que concerne à gestão educacional.

Abaixo se encontram os indicadores não selecionados da dimensão dois - “Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar e Condições de trabalho.”

QUADRO 9

Áreas e indicadores não abrangidos no PAR- PBH na dimensão “Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar e Condições de trabalho”

ÁREAS	Nº do indicador não selecionado	INDICADORES NÃO ABRANGIDOS
1. Formação inicial de Professores da Educação Básica.	3 e 4 de 4 indicadores	3. Qualificação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. 4. Qualificação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental
2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Indicadores 1, 2 e 3 não selecionados de três indicadores.	1. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil. 2. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. 3. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental.
4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03.	Indicador 1 de um não selecionado	Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem à implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

Fonte: PAR-PBH (2007)

Nesta dimensão, a questão da formação inicial e continuada de professores referente às áreas de leitura, escrita e matemática, assim como a formação para aqueles que atuam nas séries iniciais e finais do ensino fundamental não participam do planejamento da prefeitura. Neste documento, no que diz respeito à formação de professores, esta se volta para a formação inicial e continuada destes referidos profissionais que atuam na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e aos profissionais de serviços e apoio escolar.

Relativos à dimensão três - “Práticas pedagógicas e avaliação”- os seguintes indicadores não foram selecionados:

QUADRO 10

Áreas e indicadores não abrangidos no PAR-PBH na dimensão “Práticas pedagógicas e avaliação”

ÁREAS	Nº do indicador não selecionado	INDICADORES NÃO ABRANGIDOS
1. Elaboração e Organização das práticas pedagógicas	Indicador 1 de quatro indicadores	1. Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas.
2. Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.	Indicador 1, 3 e 4 de quatro indicadores.	1. Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos. 3. Formas de registro da frequência. 4. Política específica de correção de fluxo

Fonte: PAR-PBH (2007)

Algumas ações consideradas pelo MEC como indicadores para o alcance das metas relacionadas a esta dimensão não foram selecionadas pela equipe técnica do PAR/PBH. Isto ocorre por se tratarem de ações já implementadas na rede municipal de educação, como presença de coordenadores nas escolas, adoção do sistema de avaliação “Avalia BH” (formas de avaliação da aprendizagem dos alunos), registro da frequência e política de correção de fluxo⁴⁵.

O próximo quadro trata dos indicadores não selecionados nas áreas da dimensão quatro: “Infraestrutura física e recursos pedagógicos”.

⁴⁵ Desde 2010 é desenvolvido na rede municipal o programa denominado “Floração” que objetiva corrigir distorções relacionadas ao fator idade – série, regularizando o fluxo escolar.

O Programa de Aceleração de Estudos Floração tem uma proposta pedagógica voltada para corrigir a distorção idade/ano dos estudantes de nível básico e atende jovens na faixa etária entre 15 e 19 anos. O programa investe em ações de inclusão, valorização e reconhecimento da cidadania. Em 2010 foram formadas 180 turmas. Neste ano já são 190 turmas, que oferecem a cinco mil jovens a oportunidade de conclusão do ensino fundamental. Fonte: Diário Oficial do Municipal – DOM, Ano XVII - Edição N.: 3788 de 19 de Março de 2011.

QUADRO 11

Áreas e indicadores não abrangidos no PAR- PBH na dimensão “Infraestrutura e recursos pedagógicos”.

ÁREAS	Nº do indicador não selecionado	INDICADORES NÃO ABRANGIDOS
1. Instalações físicas gerais	Indicadores não selecionados 2, 3, 4, 5 e 7, entre sete indicadores	2. Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências). 3. Existência e conservação de quadra de esportes. 4. Existência e condições de funcionamento da cozinha e refeitório. 5. Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário. 7. Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e equipamentos
2. Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública	Indicadores 1 e 2 não selecionados entre dois indicadores	1. Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas. 2. Existência de recursos audiovisuais.
3. Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.	Indicadores não selecionados 1, 2, 3, 4 e 5 entre cinco indicadores.	1. Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico 2. Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos) 3. Suficiência e diversidade de equipamentos esportivos. 4. Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural, de pessoas com deficiência 5. Confeção de materiais didáticos diversos

Fonte: PAR-PBH (2007)

Nesta dimensão, onde o MEC disponibiliza assistência financeira, a equipe técnica da PBH selecionou apenas dois entre 14 indicadores disponibilizados pelo sistema. No entanto, na elaboração dos planos de desenvolvimento das escolas (PDE-Escola) que veremos adiante no capítulo 3, os recursos pedagógicos aparecem quase na totalidade dos projetos elaborados.

2.14. Indução para a implementação local de programas formulados centralmente

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Em 2002, Azevedo e Duarte comentam sobre os mecanismos de indução da União sobre os governos locais. Azevedo (2002) destaca que este movimento, em função da iniciativa do Programa Dinheiro Direto na Escola, promove a gestão por projetos no âmbito de cada escola.

A análise do PAR-PBH revela a continuidade desse mecanismo de regulação e sua disseminação tanto nas relações intergovernamentais como nas relações com as unidades escolares. Belo Horizonte é uma cidade que detém relativa capacidade institucional de atendimento (DUARTE & FARIA, 2010), o que permite razoável margem de autonomia para a elaboração e implementação de programas próprios.

Entretanto o PAR-PBH detalha o desenvolvimento local dos seguintes programas federais :

QUADRO 12

Detalhamento dos programas do Ministério da Educação constantes na dimensão dois, nas áreas de “Formação inicial de professores da educação básica”; de “Formação de professores para modalidades de ensino”⁴⁶ e “Formação do profissional de serviços e apoio escolar.”

INDICADOR	AÇÃO	RESULTADO ESPERADO	PROGRAMA DO MEC REQUERIDO
Qualificação dos professores que atuam nas creches	Assegurar o acesso à formação continuada a todos os professores que atuam nas creches.	Garantir a qualificação dos profissionais para atuarem na educação infantil.	UAB - Universidade Aberta do Brasil - Pedagogia
Qualificação dos professores que atuam na pré-escola	Assegurar o acesso à formação continuada a todos os professores que atuam na pré-escola.	Garantir a qualificação dos profissionais para atuarem na educação infantil.	UAB - Universidade Aberta do Brasil - Pedagogia
Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Gestores e educadores capacitados para educação inclusiva.	SEESP - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade
Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos.	Promover a participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação continuada, educação integral e integrada.	Qualificação dos profissionais de serviço e apoio a escola para atendimento aos alunos em tempo integral.	Pro-funcionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Alimentação Escolar)
Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos.	Promover a participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação inicial e continuada.	Não especificado	Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola.

Fonte: PAR-PBH (2007)

O PAR – PBH indica uma mudança nos modos de regulação inter- sistemas de ensino e destes com suas escolas, ou seja, estas deverão elaborar propostas pedagógicas e planos de desenvolvimento da escola, articulados ao Plano de Ações do Município (BRASIL,

⁴⁶ A denominação utilizada no SIMEC é “Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas de campo, comunidades quilombolas ou indígenas”.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

2009c, p. 9). Este, por sua vez, ao elaborar o seu plano de ação traz orientações a suas unidades escolares quanto a prioridades estabelecidas a partir do diagnóstico municipal e sobre a implementação local de programas socioeducacionais federais. Verifica-se, deste modo, a tentativa de estabelecer maior racionalidade entre meios e fins na relação do poder público local com suas escolas e deste com o governo central. Trata-se do aprofundamento do modo de regulação burocrático sob um novo viés – ênfase nos resultados – em um país onde relações de cunho clientelista ainda são predominantes.

Como mencionado pelo Ministério da Educação para a justificação do PAR:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas do PDE, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). (BRASIL, 2009 a, p. 2)

Segundo Barroso (2005, p. 727), “a difusão, no domínio educativo, do termo ‘regulação’ está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, outro estatuto de intervenção do Estado à condução das políticas públicas.” O termo regulação por desempenho significaria algo mais flexível na definição dos processos e um controle mais rigoroso na avaliação da eficiência e da eficácia dos resultados, ao passo que a “regulamentação”, proveniente do modelo racional burocrático, estaria centrada no controle dos procedimentos, sem dar relevância às questões de *qualidade* e eficácia dos resultados. A ação da União diretamente sobre os municípios, sem o intermédio dos estados subnacionais, nos sugere uma nova governança, que visaria à construção de um sistema nacional de educação e a efetivação de um novo modo de regulação, este caracterizado como híbrido, que articula processos e resultados.

[O PAR e o PDDE] são ações implantadas pela União que atingem escolas e redes municipais “por fora” da esfera estadual. Utilizam o significativo poder indutor desta para implantar políticas, princípios de gestão, enfim, práticas de seu interesse. Não se pode negar que o objetivo é alcançado, particularmente nas redes menores, onde mesmo montantes muito pequenos de recursos podem impactar. Da mesma forma, quando a União formula proposições claras, tem grande capacidade de induzir outros entes federados, mesmo sem investimentos de monta. Vale, pois, um olhar mais cuidadoso sobre esses mecanismos. (OLIVEIRA E SOUSA, 2010:23).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Através do estudo do PAR-PBH procuramos demonstrar como a União implementa novas formas de regulação do sistema educacional brasileiro. Esta regulação tem por base não apenas o desempenho ou o alcance de metas pré-definidas, mas, também, mecanismos de matriz burocrática.

CAPÍTULO 3. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE-ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS CONSTRUÍDOS POR ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

O PDE - escola deverá ser elaborado em consonância com o Plano de Ações Articuladas do município. (BRASIL/MEC, 2009c, p. 9)

Este capítulo tem por objetivo analisar o conteúdo de 93 planos de desenvolvimento da escola – PDE-Escola -, elaborados por estabelecimentos de ensino da rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte. A formulação destes planos pelas escolas é um dos requisitos de implantação do Plano de Ações Articuladas – PAR (BRASIL, 2009c, p. 9) entre o MEC e o governo municipal. Esses planos das escolas inserem-se na dimensão um –“Gestão educacional” – do PAR, na área de “Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino”. Nesta área, o indicador quatro, proposto no SIMEC, indaga sobre a existência ou não de proposta pedagógica nas unidades escolares e sobre o grau de participação dos professores e conselhos escolares na elaboração de tais propostas.

Para este indicador, a equipe técnica da PBH avalia que todas as escolas da rede pública municipal possuem um “Projeto de Ação Pedagógica⁴⁷” e que estes possuem autonomia para sua elaboração a partir de diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação – SMED. Entretanto, este indicador foi pontuado no PAR-PBH com 02 pontos, pois a equipe técnica responsável pela elaboração do PAR considera como ação necessária promover a implantação do Projeto pedagógico nas escolas da rede, considerando-se as especificidades de cada instituição de ensino.

Procuramos investigar os temas mais recorrentes no conteúdo dos PDEs-Escola elaborados em Belo Horizonte e como suas propostas articulam-se com o Plano de Ações articuladas do município de Belo Horizonte. Neste estudo, analisamos também os pedidos de recursos elaborados por cada instituição e a ênfase dada aos itens solicitados. A hipótese que

⁴⁷ O termo “projeto de ação pedagógica” é adotado na rede municipal desde 2003 para designar os projetos anuais construídos pelas comunidades escolares das instituições municipais. O objetivo da elaboração destes projetos é o recebimento de recursos por parte da Secretaria Municipal para a execução de propostas que visem à superação de problemas cotidianos. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o intuito de tal ação é ampliar a autonomia financeira das escolas. Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2003, p.5-6.

este trabalho levanta é a de que os PDEs-Escola reforçariam em cada instituição de ensino a introdução de mecanismos de regulação por desempenho (MAROY, 2008) e lógicas de ação voltadas para a mensuração externa das aprendizagens nas instituições públicas de educação.

Para tanto, realizamos a análise de conteúdo de PDEs-Escola construídos por 93 (noventa e três) escolas da rede municipal de Belo Horizonte⁴⁸. Tais escolas foram chamadas pela Secretaria Municipal de Educação à elaboração do seu PDE, devido ao baixo desempenho no IDEB de 2007⁴⁹. Para a análise do referido conteúdo, procuramos levantar os objetivos estratégicos, as ações mais recorrentes estruturadas pelas escolas em seus planos e os itens de despesas (recursos) solicitados. O propósito desta análise é verificar a presença da preocupação com metas e resultados pelas escolas em questão. A análise enfatizou ou não a preocupação pela melhoria dos resultados educacionais aferidos pelo IDEB como metas a serem alcançadas pelas escolas.

3.1. Contexto político de formulação do PDE-Escola

Historicamente, o PDE-Escola, enquanto planejamento estratégico voltado para instituições de ensino, foi implementado anteriormente ao PAR. Em 2007, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva⁵⁰, no contexto de formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação, a solicitação de elaboração de um Plano de Desenvolvimento

⁴⁸ Disponível no SIMEC, acesso em 10/09/10. O SIMEC, conforme o que foi visto no capítulo anterior, é um módulo virtual do site do MEC, de acesso restrito aos gestores – diretores de escola, comitê central da Secretaria de Educação e técnicos do MEC - para elaboração e acompanhamento da tramitação do Plano de Ações Articuladas e do PDE-Escola.

⁴⁹ A Resolução do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – n. 29, de 20 de junho de 2007 – informa que o MEC irá priorizar a assistência técnica e financeira às escolas e sistemas municipais com baixo IDEB. Esta resolução “estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007”. (RESOLUÇÃO/ CD/ FNDE /N.º 029, de 20 de junho de 2007)

⁵⁰ Luís Inácio Lula da Silva governou o Brasil de 2003 a 2010. Durante este governo, houve a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a promulgação do Decreto 6094/07, que abarcou diversos projetos governamentais para a educação. Sobre este assunto, ver capítulo 2 desta dissertação.

das Escolas foi ampliada, passando a atender todas as escolas públicas do país com baixo IDEB⁵¹.

A primeira versão do PDE-Escola foi formulada no âmbito do Fundo do Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA – onde este plano estratégico era demandado às escolas com problemas de grande evasão, repetência e baixo desempenho das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país e contava com o financiamento do Banco Mundial. A escolha inicial destas regiões foi justificada em função do número de crianças fora da escola, das baixas taxas de escolarização e da pouca qualificação dos professores, nessas regiões (OLIVEIRA, 2005).

O diagnóstico dessa situação foi efetuado a partir dos dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – e pelos censos educacionais de 1996 e 1997, realizados pelo INEP (OLIVEIRA, 2005, p. 43-44). Elaborado e implementado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o PDE-Escola consistia em um dos produtos a serem desenvolvidos no âmbito do FUNDESCOLA. Este programa estabelecia um conjunto de ações para o Ensino Fundamental público regular nestas regiões que passariam a ser consideradas como zonas de atendimento prioritários – ZAP's⁵².

É importante destacar que neste programa – FUNDESCOLA – os indicadores de *qualidade* estavam relacionados a critérios de acesso e permanência das crianças em idade escolar (FONSECA, TOSCHI, OLIVEIRA, 2005, p. 35). Concomitantemente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, achava-se em fase inicial de implementação e começava a demonstrar os primeiros resultados das instituições escolares brasileiras, públicas e privadas nas avaliações sistêmicas. O FUNDESCOLA incorporou posteriormente, como indicador de *qualidade*, os resultados das avaliações sistêmicas, estabelecendo metas de desempenho para as instituições escolares que dele participavam (FONSECA, TOSCHI, OLIVEIRA, 2005, p. 40).

⁵¹ Fonte: www.mec.gov.br

⁵² Este conceito –ZAP– foi utilizado na França em 1982. As ZEP (*zones d' éducation prioritaire*) marcam uma política escolar francesa, fortemente centralizada e guiada pelo princípio de um tratamento igualitário. Sobre este assunto ver Frandji (2008).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Dentre as ações (produtos)⁵³ do FUNDESCOLA, encontra-se o PDE- Escola, concebido como um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar. O PDE- Escola, segundo autores como Fonseca, Toschi e Oliveira (2004, p. 43), foi considerado o *carro-chefe* do programa FUNDESCOLA. As escolas, como responsáveis pela melhoria da *qualidade* do ensino nessa concepção, deveriam realizar um diagnóstico da sua situação, definiriam metas, objetivos estratégicos e planos de ação a serem alcançados. Como critério inicial para participação do projeto da escola – PDE - escola – nos recursos do FUNDESCOLA, estas deveriam atender os seguintes quesitos⁵⁴:

- Pertencer a município integrante das ZAP;
- Ter mais de 200 alunos no ensino fundamental;
- Ter unidade executora;
- Ter um diretor atuante, com forte liderança;
- Ter condições adequadas de funcionamento. (CRISÓSTOMO, 2004)

O FUNDESCOLA se proporia então a promover a *qualidade* do ensino mediante o aperfeiçoamento da gestão da escola pública, fortalecendo-a (FERNANDES, 2004). A ênfase posta sobre a gestão da escola pública como um mecanismo para o alcance das metas educacionais é característica de todo o processo de elaboração e implementação do PDE- Escola neste período. Essas ações são analisadas por diversos autores como ações inseridas no contexto maior da reforma político-administrativa do estado brasileiro (KRAWCZYK, 2008; DOURADO, 2007; ADRIÃO & GARCIA, 2008, entre outros). Entretanto, dois aspectos acerca do contexto de formulação do PDE - Escola nos dois últimos governos podem ser ainda destacados: a hegemonia de uma concepção de *qualidade* da educação centrada em medidas dos resultados dos alunos e a busca de gestão pública eficaz nos termos do diagnóstico formulado pelo chamado “*new public management*” (administração gerencial).

3.2. *Orientações para formulação do PDE pelas escolas*

⁵³ Nos documentos oficiais do FUNDESCOLA, as ações deste programa são denominadas produtos (OLIVEIRA, 2005).

⁵⁴ Sobre estes critérios ver também Oliveira (2005, p. 47).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

No manual de instruções para a elaboração do PDE-Escola divulgado em 2006, consta que este “representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores e de suas condições de funcionamento” (BRASIL, 2006, p. 11). Neste documento de orientação, o PDE das escolas foi considerado como:

Ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter suas prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. (BRASIL, 2006, p. 20)

Neste manual⁵⁵ –“Como elaborar o plano de desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz” – o MEC informa que apenas reformulou alguns pontos do antigo manual elaborado no contexto do FUNDESCOLA como a introdução, a apresentação e alguns pontos dos instrumentos de elaboração do PDE-Escola. O ministério informa ainda que em relação às orientações do PDE-Escola do FUNDESCOLA é acrescentado mais um critério de avaliação de eficácia escolar: os resultados.

Nesta terceira edição, além de a Apresentação ter sido inteiramente reformulada, aqui e ali a redação foi alterada para esclarecer alguns pontos de mais difícil entendimento para os leitores, na edição anterior. [...] Em particular, no Instrumento 2 (ou questionário 2), os chamados “fatores de eficácia”, até então em número de seis, passaram a se denominar “critérios de eficácia”, tendo sido acrescentado um novo critério, o sétimo, de “Resultados”. Essa modificação permitirá à escola trabalhar com mais foco e precisão nos resultados que precisa alcançar para melhor atender alunos, equipe, pais e comunidade. (BRASIL, 2006, nota à 3ª edição)

Embora o PDE-Escola no novo governo mantivesse sua metodologia de elaboração e sua concepção de gestão estratégica voltada para o cumprimento de metas e objetivos estratégicos, nesta nova orientação há destaque para os resultados, legitimando um novo conceito de *qualidade* baseado em medidas de desempenho. (BRASIL, 2006, p. 20-21).

Para iniciar a elaboração do PDE-Escola, a equipe escolar deve fazer um diagnóstico de sua realidade ou análise situacional. A partir deste diagnóstico, por meio de uma equipe de sistematização previamente escolhida entre os membros da comunidade escolar, é elaborado o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola (BRASIL, 2006, p. 39). A metodologia de elaboração do PDE-Escola assemelha-se, em parte, à elaboração do

⁵⁵ Esta publicação chamada de manual no seu próprio texto (p. 19) teve sua última edição em 2006 – 3ª edição. Esta edição também é usada atualmente pelas equipes das escolas para elaborar seus PDEs-Escola.

PAR. Os procedimentos de formulação estabelecidos para estes dois programas educacionais aqui analisados – PDE-Escola e PAR – utilizam equipes previamente escolhidas para a elaboração e sistematização dos planos, assim como dão ênfase à liderança do gestor municipal e ou escolar na execução dos objetivos propostos.

Este manual é destinado aos profissionais da educação da escola, principalmente às pessoas que exercem função de liderança (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador, secretário). Por que ênfase na liderança? Porque é ela que conduzirá o processo de elaboração e implementação do PDE e porque o sucesso da escola depende em grande parte de uma liderança competente. Sem o compromisso, o envolvimento e o suporte explícito e enérgico da liderança, não há como elaborar e implementar o PDE. (BRASIL, 2006, p. 17)

É importante que o(a) dirigente municipal de educação participe de todo o processo de elaboração do PAR, mobilizando sua equipe técnica para auxiliar na condução dos trabalhos. (BRASIL, 2009a,p.13)

Tanto nas orientações para elaboração do PAR (BRASIL, 2009a), quanto no manual do PDE-Escola (BRASIL, 2006) faz-se referência à atuação da liderança do gestor municipal ou escolar desde a elaboração dos respectivos planos. Assim como no PAR, no PDE-Escola há a orientação de uma elaboração do diagnóstico da realidade da escola. No âmbito municipal, atualmente, o MEC aconselha, para execução do PDE-Escola, a formação de um comitê gestor municipal a ser formado por técnicos da secretaria, que serão treinados pelo MEC para o repasse da proposta às escolas⁵⁶. As escolas devem submeter seus projetos ao Comitê Gestor Municipal e, quando estes são aprovados por este comitê, são encaminhados para a aprovação dos pedidos de assistência técnica e/ou financeira no MEC.

A tramitação dos planos (escola – comitê municipal – MEC) é realizada por meio de dados *on-line* disponibilizada pelo MEC – o SIMEC - para cada gestor escolar das instituições selecionadas a realizarem o PDE-Escola. O comitê gestor municipal tem acesso a esta base de dados, conseguindo visualizar os planos elaborados pelas escolas de seu sistema de ensino. A assistência técnica da União no PDE-Escola acontece no momento de treinamento de técnicos das secretarias (Comitê Gestor Municipal) para a formação a respeito de como elaborar o PDE-Escola. Em seguida quando há a aprovação dos planos elaborados

⁵⁶ A formação do comitê gestor municipal não vem estabelecida no manual de elaboração do PDE-Escola, mas ao acessar o SIMEC, o link de tramitação dos planos demonstra que estes serão enviados ao comitê gestor municipal para avaliação e ajustes, antes de serem enviados para a análise do MEC. No manual do Plano de Ações Financiáveis – PAF, encontramos também orientações quanto ao comitê gestor municipal.

pelas escolas, a assessoria do MEC encaminha para o Comitê Gestor Municipal e para as escolas os pareceres com esta aprovação e/ou recomendações para correção dos planos formulados.⁵⁷

Desse modo, ao articular a assistência técnica e financeira com a elaboração do PAR e do PDE das escolas, o Ministério da Educação atua com inovação em relação ao procedimento existente no período anterior. O conteúdo do PDE de cada escola é formulado segundo orientações contidas no seu manual de elaboração (BRASIL, 2006) e mediante consulta às resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE para definição dos itens de despesa passíveis de financiamento.

Isto demonstra uma tentativa de alteração, sob a coordenação do MEC, do planejamento educacional em âmbito local, mediante a liberação de recursos e assistência técnica, articulando três instâncias de planejamento educacional: o âmbito escolar, as secretarias de educação municipais e o Ministério (HADDAD, 2008).

3.3. Procedimento de formulação propostos para o PDE das escolas

De acordo com o MEC (BRASIL, 2006, p.22), o PDE das escolas deve ser estruturado em duas partes. Em primeiro lugar, há que se fazer um diagnóstico da situação da escola que possibilite à comunidade uma visão estratégica de sua realidade e dos problemas a serem enfrentados. Para a construção deste diagnóstico está previsto o preenchimento de dois formulários⁵⁸: Instrumento 1 “Perfil e funcionamento da Escola” e Instrumento dois denominado “Análise dos critérios de eficácia escolar”. Esta visão estratégica irá fundamentar o preenchimento de um terceiro formulário conhecido como “Síntese da auto-avaliação”, cujo objetivo é subsidiar a construção do último formulário denominado “Plano de suporte estratégico”, necessário para articular e coordenar as ações com os objetivos pretendidos.

⁵⁷ Fonte: SIMEC.

⁵⁸ Estes formulários acham-se disponíveis para o diretor de cada escola em formato eletrônico no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

A construção de escolas de qualidade não pode prescindir de procedimentos e instrumentos de gerenciamento eficazes, devendo ser administrada como uma organização viva e solidária em seus objetivos, voltada para o atendimento das necessidades e expectativas de seus alunos, pais, comunidade e sociedade. Em resumo, deve estar preparada para entregar serviços de qualidade. (BRASIL, 2006, p. 9)

Há semelhanças entre as concepções orientadoras deste novo PDE-Escola e aquelas presentes no PDE-Escola elaborado no contexto do FUNDESCOLA. Trata-se da ênfase estratégica dada à gestão e aos mecanismos que visem à maior eficácia e à eficiência na condução das instituições de ensino. Podemos dizer então que há uma continuidade das lógicas de ação, expressa nos procedimentos de orientação, desde a proposta de formulação e no objetivo de associar eficácia com *qualidade* medida por resultados educacionais.

Quadro comparativo das etapas de construção do PDE-Escola no período do FUNDESCOLA e no contexto do atual Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE é expressivo dessas semelhanças.

QUADRO 13

Quadro comparativo do PDE-Escola no âmbito do programa FUNDESCOLA e do Plano de Desenvolvimento da Educação.

ETAPAS	PDE- Escola/ FUNDESCOLA *	PDE- Escola / Plano de Desenvolvimento da Educação**
1ª etapa: preparação	Constitui-se o grupo de sistematização do diagnóstico, indica-se seu coordenador e após a leitura do manual deve-se esclarecer a comunidade as ações que serão desencadeadas. Pessoa responsável pela etapa: Diretor	Idem
2ª etapa: análise situacional	Levantamento de dados sobre a qualidade da escola, sobre o que está sendo feito e como melhorar o desempenho. A escola se auto-avalia. Responsável: coordenador do PDE-Escola	Análise dos dados sobre o passado, identificação das situações consideradas como problema e o que se deseja alcançar. Responsável: coordenador do PDE-Escola
3ª etapa: definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico	Construção de visão estratégica e do respectivo plano de suporte para implementação dos objetivos pretendidos Responsáveis: diretor e líderes de objetivos	Não é citada a visão estratégica. É especificada a elaboração do plano de suporte estratégico que deve ser composto pelos objetivos estratégicos, estratégias, metas e planos de ação (com definição de responsabilidades) que sustentarão a transformação dos objetivos da escola em ações práticas. Implica em desejo de avaliação dos resultados da escola. Responsáveis: grupo de sistematização
4ª etapa: execução	Implementação dos planos de ação. Responsável: toda equipe e a comunidade escolar.	Idem
5ª etapa: monitoramento e avaliação	Etapa de verificação da execução dos planos de ação, dos resultados alcançados e de adoção de medidas corretivas, quando necessário. Executado pelo coordenador do PDE na escola.	O sucesso do plano de ação não depende apenas de uma boa elaboração, mas também do monitoramento de sua execução. Quem participa: coordenador do PDE, comitê estratégico, líderes de objetivos, gerentes dos planos de ação e equipes dos planos de ação.

* Fonte: FUNDESCOLA/ DIPRO/ FNDE/MEC. Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3ª Ed. Brasília, 2006. 198 p.

** Fonte: Manual explicativo sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação e sobre o PDE-Escola, apresentado na reunião de formação de coordenadores do PDE-Escola, realizada pelo Comitê estratégico da Secretaria Municipal de Educação de BH, em 2009.

Em síntese, trata-se da continuidade de uma estratégia para a mudança da gestão no âmbito de cada escola no país. A este respeito, Oliveira (1997) afirma que a reforma do Estado no Brasil, iniciada na década de 1990, teve na escola o núcleo das ações. Este estudo observa a continuidade dessa perspectiva, que tem por fonte as concepções advindas do *new*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

public management na formulação dos Planos de Ações Articuladas e do Plano de desenvolvimento das escolas.

Porém, agora, a possibilidade e o incentivo para a formulação de PDEs pelas escolas foram ampliados para todas as regiões do país com o suporte nos valores do IDEB como objetivo estratégico a ser alcançado. Os PDEs-Escola devem buscar, necessariamente, a melhoria deste indicador nas instituições escolares e, conseqüentemente, devem objetivar também a melhoria dos sistemas municipais. A melhoria dos resultados de aprendizagem medidos pelo testes nacionais e a adequação da relação série- idade passam a ser o foco das ações dos planos em escolas situadas nas mais diferentes regiões do país.

A partir de 2007, o MEC realizou, para a implementação do PDE-Escola⁵⁹, encontros com secretários estaduais e dirigentes municipais de educação, dos estados e municípios cujas instituições escolares integram uma lista de 9.861 escolas municipais e estaduais, identificadas como escolas de atendimento prioritário devido ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (QUADRO 14). Segundo o MEC, nesses encontros foram apresentadas as estratégias para a capacitação dos técnicos e dirigentes escolares para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola.

QUADRO 14

Critérios para seleção das escolas passíveis de receber assistência técnica e financeira, mediante a elaboração do PDE-Escola.

ANO BASE	Instituições contempladas	IDEB ANOS INICIAIS	IDEB ANOS FINAIS
2005	Escolas públicas municipais e estaduais prioritárias	Até 2,7	Até 2,8
2007	Escolas públicas municipais e estaduais prioritárias	Até 3,0	Até 2,8
2007	Escolas públicas municipais e estaduais não – prioritárias	Até 4,2	Até 3,8

Fonte: Portal do MEC, disponível em: www.mec.gov.br, acesso em: 20/03/11.

A partir de então, técnicos das secretarias municipais de educação, devidamente treinados pelo MEC, passariam a compor o chamado Comitê Gestor Central que, por sua vez, encaminhariam para as escolas a proposta de como elaborar o seu PDE. O benefício que a escola teria para elaboração deste plano seria o recebimento de recursos financeiros do

⁵⁹ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12698, acesso em 20/01/11

Ministério da Educação para a execução dos projetos previstos⁶⁰. As verbas seriam transferidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – e estariam especificadas nos Plano de Ações Financiáveis – PAF – que integra o PDE das escolas.

3.4. *Como elaborar o PDE das escolas*

A necessidade de formulação de um Plano de Desenvolvimento da Escola foi apresentada pelo membro da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação às escolas da rede de Belo Horizonte⁶¹ em 2009 como uma proposta do Ministério da Educação para ser implementada com perspectiva estratégica de melhoria da gestão do ensino, além de ter como objetivo pedagógico a melhoria de resultados. Ou seja, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação – SMED o PDE-Escola deveria contribuir para a melhoria dos resultados e da gestão escolar⁶².

Em Belo Horizonte, desde 1994, o projeto político pedagógico da rede municipal, achava-se sistematizado no documento denominado “Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte”. Neste documento encontravam-se as diretrizes comuns para elaboração de propostas pedagógicas das e nas unidades escolares. Tais diretrizes são:

- Reorganização dos tempos escolares: A proposta pedagógica da Escola Plural ampliou o tempo escolar do ensino fundamental de oito para nove anos e implementou a organização por ciclos de formação. A escola de ensino fundamental passou a organizar-se em três ciclos: 1º ciclo – da infância, 2º ciclo – da pré-adolescência e 3º ciclo – da adolescência. O objetivo era a formação e a vivência sociocultural próprias

⁶⁰ Sobre este assunto ver: Resolução FNDE nº 04 de 17 de março de 2009.

⁶¹ De acordo com dados do site <http://portalpbh.pbh.gov.br> o número de escolas municipais de educação básica de Belo Horizonte era 220 (duzentos e vinte) em 2007. Destas escolas, 96 apresentaram baixos resultados educacionais, com base no IDEB do ano citado. Esta pesquisa analisou os PDEs-escola construídos por 93 instituições municipais de educação básica. Acesso realizado em 15/06/11.

⁶² O técnico em educação responsável pela articulação dos PDEs efetuou a leitura de resumo elaborado pela SMED com base no documento do MEC intitulado “Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola” (BRASIL, 2006). Este encontro contou com a participação desta pesquisadora.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

de cada idade e o reconhecimento de tempos diversificados de aprendizagem. Desta forma, algumas ações para aceleração de estudos de alunos fora da faixa de idade adequada a etapa foram adotadas, para situá-los entre colegas da mesma faixa etária.

Foi necessário adequar a organização das turmas por faixas de idade. Nas enturmações dos primeiros anos de implantação, a prefeitura trabalhou com classes de aceleração. No ano de 1995, foi dada maior atenção aos dois primeiros ciclos de formação. Em 1996, passamos a trabalhar, também, com o 3º Ciclo e a educação de jovens e adultos. (MIRANDA, 2007, p. 65)

- Proposta curricular de acordo com os ciclos de idade e processo de ensino baseado em trabalho por projetos interdisciplinares tornaram-se eixos da proposta.

Para cada ciclo de formação, foram definidos os conteúdos escolares básicos das diversas disciplinas, abordados numa perspectiva própria para cada idade, de modo a dar-lhes um tratamento pedagógico na perspectiva plural. Os conteúdos escolares incluídos em cada ciclo deveriam ser significativos para ampliar as potencialidades dos educandos. Além disso, passaram a fazer parte dos conteúdos escolares: as artes plásticas, as danças, as artes cênicas, a culinária, a fotografia, a informática, as leis trabalhistas, a ecologia, o cultivo de hortas, as questões da afetividade-sexualidade, a família, a cidadania, o trabalho etc. (MIRANDA, 2007, p. 65).

- Mudanças no processo de avaliação, que passa do modelo quantitativo para o qualitativo, rompendo a lógica da avaliação somativa.

Na cultura escolar tradicional, a avaliação geralmente está centrada em um só aspecto do processo de aprendizagem dos alunos, isto é, no seu desempenho cognitivo. Era feita em alguns momentos estanques do processo, não considerando o processo vivido pelos alunos, mas apenas a quantidade de pontos que eles conseguiam acumular. Predominava, pois, um modelo quantitativo de avaliação, centrado no aluno, cujo único árbitro era o professor e cuja única finalidade era aprovar ou reprovar. Essa visão vinha sendo muito questionada pelos profissionais das escolas municipais, que buscavam opções de rompimento com ela. (MIRANDA, 2007, p. 68).

A escola de *qualidade*, na perspectiva apresentada, tinha por “obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão.” (PBH/ SMED, 2000, p.9). Ainda de acordo com esta publicação, uma proposta pedagógica de *qualidade* era aquela que propiciava *qualidade* para todos, aliando a dimensão política e a técnica. Desta maneira, o projeto pedagógico da Escola Plural, que apontava diretrizes para as escolas construírem suas propostas pedagógicas, considerava que *qualidade* educacional baseava-se na idéia de democratização do ensino, do acesso e da permanência.

Giusta, Euclides & Ramon (s/d) empreendem uma discussão sobre *qualidade* no contexto do projeto político da Escola Plural. As autoras demonstram que o tema da *qualidade* não é recorrente e seu significado é ambivalente. O ensino de *qualidade* é apreendido como formação do aluno enquanto sujeito de cultura.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Entretanto, a implantação dos ciclos não garante, por si só, a democratização da educação se a escola não incorpora, como próprio, o papel político de garantir um ensino da melhor qualidade possível para todos. Isso implica, em princípios, a anulação dos controles de seletividade e exclusão daqueles alunos que apresentam maiores dificuldades para aproximar-se dos padrões escolares idealizados. (...) Isso se concretiza [o programa da escola plural] com o direito a uma escolaridade de qualidade, ininterrupta, que dá ênfase aos aspectos da formação do aluno enquanto sujeito de cultura.

A partir de 2003, a proposta pedagógica da rede municipal sofre alterações. Sob a justificativa da descentralização de recursos para a resolução local de problemas situados, a equipe técnica da rede municipal estrutura o plano de ações pedagógicas, articulando planejamento e recursos.

A concepção que fundamenta a proposta dos projetos de ação pedagógica tem como eixo os problemas do cotidiano que, depois de analisados através de um processo de investigação, são o ponto de partida para a definição de ações pedagógicas. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/ SMED, 2003, p. 7).

A articulação entre recursos financeiros e superação de problemas do cotidiano educacional mediante a elaboração de projetos de ação pedagógica pelas escolas passa a ser enfatizada. Mecanismos de descentralização de recursos colocariam para a escola crescente responsabilização sobre sua gestão, ao passo que associaria *qualidade* a recursos e insumos necessários.

O Programa PDE- Escola foi apresentado às escolas da rede municipal de Belo Horizonte em 2009. Em sua concepção, o PDE-escola não seria um substituto da proposta pedagógica das escolas, pois sua abrangência iria além da dimensão pedagógica. “O PDE, como ferramenta gerencial, não substitui o pedagógico e sim o complementa. Não indica o método pedagógico a ser adotado, mas sinaliza se este está falhando.” (BRASIL, 2006, p. 11).

Fonseca, Toschi e Oliveira (2004, p. 209) relatam que o PDE-escola/FUNDESCOLA se sobrepôs ao Projeto Político Pedagógico das escolas, devido à falta de esclarecimento das comunidades escolares sobre as finalidades deste programa e da proposta pedagógica em si. No entanto, na rede municipal de Belo Horizonte, como veremos adiante,

ao elaborarem seus PDEs-escola, as instituições de ensino apontam nos objetivos estratégicos para a construção ou reelaboração de suas propostas pedagógicas.

Segundo técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED, a escolha das escolas se deu devido ao baixo IDEB em 2007 ou IDEB abaixo da média nacional. A partir desta primeira apresentação, esta equipe da Secretaria constituiu-se como o Comitê gestor central, responsável pelo suporte técnico à elaboração dos planos, avaliação dos mesmos e envio ao MEC na plataforma virtual SIMEC.

As escolas passaram então a elaborar seus planos de desenvolvimento a partir das orientações e procedimentos estabelecidos. Inicialmente, foi feito um levantamento da situação de cada instituição, mediante o chamado “Instrumento 1- Perfil e funcionamento da escola”, que indagava sobre os seguintes itens:

QUADRO 15

Perfil e funcionamento da escola requerido no formulário de preenchimento do PDE-Escola.

Categories	Unidade de medida
Localização	Endereço
Oferta pedagógica	Etapas da educação básica e modalidades de ensino
Condições de atendimento educacional	Descrição das dependências escolares e de suas condições de uso Quantidade de pessoal técnico Número de aluno por docente Número de alunos por não docente (pessoal fora da regência de aulas) Quantidade de pessoal técnico Serviços sociais prestados na escola Rotatividade docente (últimos três anos) Percentual de professores com jornada integral na escola
Organização pedagógica da escola ⁶³	Frequência Aprovação por série Reprovação por série Matrícula efetiva (nº de alunos admitidos) Abandono (nº de alunos afastados) Relação idade-série por ano de escolaridade Relação das disciplinas com baixo rendimento do aluno Projetos de iniciativa da escola Procedimentos de implantação das medidas e dos projetos Mudanças ocorridas (efeitos) a partir dos projetos implantados
Financiamento	Fontes de recursos Destinação dos recursos Previsão de novos recursos para o ano corrente Parcerias na execução de projetos
Clima escolar	Relação com a Secretaria de Educação Participação da comunidade escolar nos projetos Avaliação das relações com a Secretaria, comunidade Forma de seleção do diretor

Fonte: Instrumento 1 – PDE-escola

Os itens a serem informados pelas escolas acham-se agrupados em quatro grandes categorias. Desse modo, a avaliação dos pedidos das escolas pelos técnicos do Ministério fundamenta-se nas relações existentes entre fatores intervenientes no desempenho do aluno – condições de atendimento educacional e clima escolar – e as condições infraestruturais – organização pedagógica e financiamento. A primeira grande categoria é

⁶³ A organização pedagógica de uma escola envolve ainda outros itens como procedimentos de ensino, seleção de conteúdos, competências objetivadas etc. Entretanto, estes itens não estão previstos no formulário de preenchimento do PDE-Escola.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

composta por itens embasados nos estudos sobre a escola eficaz, enquanto que a segunda fundamenta-se na concepção de *qualidade* da educação ligada a recursos.

Um segundo formulário – Instrumento 2: Análise dos critérios de eficácia escolar, é composto por questionário a ser respondido por todos os membros da comunidade escolar. Este questionário solicita a avaliação da comunidade em uma escala de 1 a 5 sobre requisitos relacionados aos seguintes critérios:

1. Ensino e Aprendizagem
 - 1.1. Currículo organizado e articulado;
 - 1.2. Proteção do tempo de aprendizagem;
 - 1.3. Práticas efetivas dentro de sala de aula;
 - 1.4. Estratégias de ensino diferenciadas;
 - 1.5. Deveres de casa freqüentes e consistentes;
 - 1.6. Disponibilidade e utilização de recursos didático-pedagógicos;
 - 1.7. Avaliação contínua do rendimento dos alunos.
2. Clima escolar
 - 2.1. Estabelecimento de altos padrões de ensino;
 - 2.2. Altas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos;
 - 2.3. Comunicação regular entre a equipe escolar, pais e a comunidade;
 - 2.4. Presença efetiva do diretor;
 - 2.5. Ambiente escolar bem organizado e agradável;
 - 2.6. Normas e regulamentos escolares;
 - 2.7. Confiança dos professores em trabalho realizado por estes;
 - 2.8. Compromisso e preocupação da equipe escolar com os alunos e com a escola;
 - 2.9. Trabalho em equipe.
3. Pais e comunidade
 - 3.1. Apoio material da comunidade.;
 - 3.2. Comunicação frequente entre corpo docente e pais;
 - 3.3. Participação da comunidade na gestão da escola;
 - 3.4. Envolvimento dos pais na aprendizagem.
4. Gestão de Pessoas
 - 4.1. Gestão do pessoal docente e não-docente;
 - 4.2. Formação e desenvolvimento;
 - 4.3. Experiência apropriada;
 - 4.4. Compromisso da equipe escolar com os objetivos e metas da escola.
5. Gestão de processos
 - 5.1. Conselho/Colegiado Escolar atuante;
 - 5.2. Utilização e controle dos recursos financeiros;
 - 5.3. Planejamento das ações;
 - 5.4. Objetivos claros;
 - 5.5. Rotina Organizada.
6. Infraestrutura
 - 6.1. Instalações adequadas da escola.
7. Resultados
 - 7.1. Desempenho acadêmico dos alunos;
 - 7.2. Desempenho geral da escola. (PDE-ESCOLA/ INSTRUMENTO 2)

A filiação aos princípios normativos dos estudos relacionados à eficácia escolar é explícita neste documento. Entretanto, observa-se que o documento possibilita aos técnicos do Ministério da Educação a análise da relação existente em cada escola entre sua organização pedagógica e os resultados alcançados. Esta relação evidencia-se na síntese das ações a serem consideradas como prioritárias – “requisitos e características a serem atacadas prioritariamente” – quando o formulário estabelece apenas dois critérios obrigatórios a serem selecionados pelas escolas: “ensino e aprendizagem” e “resultados”.

Evidência complementar nesse sentido foi obtida pela pesquisadora ao preencher o PDE da escola onde trabalha. A demanda inicial formulada pela comunidade da escola e de recursos para serviços de marcenaria, fundamentada na existência de salas de tamanho reduzido ocupadas por armários inadequados foi recusada. Nesse momento, o Ministério da Educação, mediante seus técnicos, dirigia-se ao Comitê Gestor do PDE-Escola informando o motivo da recusa e a necessidade de correção.

Ação 1: PAF não financia contratação de empresa para design de móveis. Sugerimos a retirada da ação ou que a Secretaria Municipal de Educação ou outro parceiro financie esta ação. OU ainda por meio dos recursos do PDDE Escola. Ação 2 - PAF não financia construção de armários, mas somente pequenos reparos e construções para o PROINFO E OU ACESSIBILIDADE; o que não é o caso. Sugerimos a retirada da ação. (Fonte: PDE-escola, Escola y, 2009).⁶⁴

Desse modo, a experiência de preenchimento do PDE-Escola demonstrou que necessidades financeiras priorizadas pelas escolas nem sempre são atendidas.

Após o levantamento geral dos dados pela equipe da escola, o plano de desenvolvimento deveria ser elaborado levando-se em consideração os aspectos mais críticos ressaltados nos instrumentos. A equipe da Secretaria Municipal de Belo Horizonte – SMED – salientou, por ocasião do treinamento das equipes escolares, que os critérios de ensino e aprendizagem e resultados deveriam ser prioritariamente atendidos nos planos elaborados.

As equipes das escolas – grupo de sistematização – efetuariam a redação final dos planos especificando os objetivos estratégicos (solução provável da situação problema priorizada), as respectivas estratégias (meios para superar as causas da situação problema) e as metas a se alcançar, medidas pela capacidade de resolução da situação problema. Deve-se,

⁶⁴ Resposta encaminhada ao Comitê gestor municipal por técnico do MEC a respeito de solicitação da escola em tramitação do PDE-escola no SIMEC.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ainda, informar o nome da pessoa responsável pelo monitoramento dos objetivos, pela execução das ações previstas e pelo gerenciamento dessas ações.

3.5. *O que é financiável*

Após o preenchimento dos quatro formulários constantes no modelo do PDE-escola, o procedimento final envolve o preenchimento dos planos de ação – Plano de suporte estratégico – onde deveria constar as ações previstas e os recursos financeiros necessários. Entretanto, esta demanda deve ater-se aos itens de despesa previstos no Plano de Ações Financiáveis - PAF.⁶⁵ Nem todos os objetivos estratégicos traçados pelas escolas acham-se articulados a itens financiáveis pelo MEC.

O formulário eletrônico, disponibilizado para cada escola selecionada a elaborar o seu PDE, vincula, algumas das possíveis ações a itens financiáveis. Esta formatação, ao informar o que é financiável, induz as escolas à seleção de itens de acordo com projetos e programas já estabelecidos no Ministério.

Despesas de custeio

- 1.1. Material de Apoio pedagógico;
- 1.2. Material de laboratório;
- 1.3. Material esportivo;
- 1.4. Material de apoio às atividades do acompanhamento pedagógico – Programa Mais Educação;
- 1.5. Material de apoio às atividades sobre meio ambiente – Programa mais Educação;
- 1.6. Material de apoio às atividades de esporte e lazer – programa mais educação;
- 1.7. Material de apoio às atividades de cultura e arte – programa mais educação;
- 1.8. Assinatura de periódicos e anuidades;
- 1.9. Manutenção e conservação de equipamento;
- 1.10. Contratação de serviços para comunicação em geral;
- 1.11. Contratação de serviços para formação dos profissionais da escola para: palestras, cursos, seminários, workshops;
- 1.12. Serviços de monitoria do programa mais educação;
- 1.13. Contratação de serviço de informática, instalação de equipamento, pequenas construções, reparos na rede elétrica e hidráulica e instalações físicas;
- 1.14. Contratação de serviços gráficos;

⁶⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/paf_pde_esc.pdf.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

- 1.15. Contratação de serviços para confecção de armários, murais, etc;
- 1.16. Contratação de serviço de transporte.

Despesas de capital

- 2.1. Material e equipamento de apoio pedagógico;
- 2.2. Máquina e equipamentos;
3. Utensílios de escritório e mobiliário;
4. Equipamentos para horta (BRASIL/ MEC. Plano de ações financiáveis do PDE-escola).

3.6. Os PDEs das escolas de Belo Horizonte formulados em 2009

Para esta análise, foram considerados inicialmente os planos de ação que fundamentaram as parcelas principais recebidas pelas escolas de Belo Horizonte. Posteriormente, algumas escolas receberiam uma nova parcela de recursos do PDE-Escola denominada como parcela complementar.

Em um documento sobre o PDE-Escola, constam informações relativas à parcela complementar.

A maioria das escolas priorizadas pelo PDE-Escola em 2009 finalizou o seu plano no último semestre daquele ano e encontra-se atualmente na fase de implementação. Por esta razão, o MEC buscou viabilizar mecanismos que facilitassem o acesso à parcela complementar, sem a necessidade de revisão completa do plano aprovado. Neste sentido, foi feita uma análise na base de dados do programa, identificando nos Planos de Ações Financiáveis (PAF's) as ações pedagógicas mais recorrentes indicadas pelas escolas, ligados a dois critérios de eficácia: 'ensino e aprendizagem' e 'resultados'. (BRASIL, 2010).

De acordo com a classificação dos itens financiáveis, os PDEs-escola das 93 escolas analisadas apresentaram as seguintes demandas de recursos subdivididas em custeio e capital (ver também ANEXO F).

TABELA 1

Itens selecionados pelas escolas e financiáveis na parcela principal estabelecida pelo Ministério da Educação.

Recursos demandados como despesas de custeio	Nº Escolas que apresentaram demanda	Percentual de escolas
1.1. Material de Apoio pedagógico	86	92,5%
1.2. Material de laboratório	9	9,7%
1.3. Material esportivo	37	39,8%
1.4. Material de apoio às atividades do acompanhamento pedagógico – Programa Mais Educação;	4	4,3%
1.5. Material de apoio às atividades sobre meio ambiente – Programa mais Educação	1	1,1%
1.6. Material de apoio às atividades de esporte e lazer – programa mais educação;	2	2,2%
1.7. Material de apoio às atividades de cultura e arte – programa mais educação;	7	7,5%
1.8. Assinatura de periódicos e anuidades;	33	35,5%
1.9. Manutenção e conservação de equipamento;	7	7,5%
1.10. Contratação de serviços para comunicação em geral;	6	6,5%
1.11. Contratação de serviços para formação dos profissionais da escola para: palestras, cursos, seminários, workshops;	83	89,2%
1.12. Serviços de monitoria do programa mais educação;	15	16,1%
1.13. Contratação de serviço de informática, instalação de equipamento, pequenas construções, reparos na rede elétrica e hidráulica e instalações físicas;	21	22,5%
1.14. Contratação de serviços gráficos;	65	69,9%
1.16. Contratação de serviço de transporte.	55	59,1%
1.17. Contratação de serviços para montagem de armários, murais, etc;	13	14,0%
Total de demandas relacionadas a custeio e de escolas pesquisadas	433	93

Fonte: Plano de Ação/ PDE-escola de 93 escolas municipais de Belo Horizonte, 2009.

Para as escolas de Belo Horizonte os itens de custeio com maior incidência de demanda por financiamento foram: material de apoio pedagógico – 92,5% –, contratação de serviços para formação de professores (assessorias diversas) – 89,2% – e contratação de serviços gráficos, com o percentual de 69,9%.

A grande demanda por material de apoio pedagógico expressa a concepção das escolas municipais sobre a relação entre recursos/ meios e qualidade da educação. Há, também, uma grande solicitação de contratação de serviços de transporte – 59,1% de demanda. Tanto a solicitação por transporte (justificado nos PDEs-escola para a realização de excursões, passeios e visitas técnicas com alunos), tanto por materiais de apoio pedagógico, demonstra que as escolas em questão avaliam que recursos e meios são necessários para se atingir a melhoria de resultados. As orientações do PDE-escola, referendadas nos estudos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

sobre Escola Eficaz, apontam para *estratégias pedagógicas diferenciadas* como elementos necessários ao bom desempenho escolar (BRASIL, 2006). A demanda por transporte e por recursos pedagógicos demonstra que as escolas municipais de Belo Horizonte também atribuem significado a esta concepção.

Os PDEs-escola analisados indicam uma grande demanda por “Contratação de serviços para formação dos profissionais da escola para: palestras, cursos, seminários, workshops” – 89,2%. A preocupação com a formação é expressa no PAR/ PBH na dimensão 2 – Formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar. Entretanto, no PAR/ PBH a ênfase é dada para a formação continuada de professores que atuam na educação infantil, para gestores e professores que atuam em educação especial e para os profissionais de apoio e serviços escolares – auxiliares e bibliotecas. Na solicitação das escolas apresentadas no PDE-escola a formação, em serviço, é posta para as áreas curriculares avaliadas pelo SAEB e para as demandas próprias da escola – elaboração ou reelaboração dos projetos políticos pedagógicos, redefinição dos currículos, palestras para pais e comunidade escolar. No PAR/ PBH a demanda por formação é satisfeita através da adesão aos programas do MEC – PRO-FUNCIONÁRIO, UAB, programa de educação inclusiva da SEESP, Programa Nacional de formação continuada à distância nas ações do FNDE. Porém, no PDE-escola, esta formação torna possível a contratação de serviços do setor privado para prestação de assessorias e formação. Maroy (2008) ao explicar a *regulação por quase-mercado* justifica que esta é caracterizada por privilegiar a atuação de operadores privados sobre a educação por meio do crescente incentivo do Estado. Podemos inferir, então, que o PDE-Escola corrobora para a implantação de novos mecanismos de regulação no interior das escolas públicas. A formação dos profissionais da Educação, tanto no PAR, quanto no PDE-escola, é associada à *qualidade* da educação, enfatizando a regulação por desempenho.

A grande demanda por solicitação de serviços gráficos (69,9%) pode ser interpretada como tentativa das escolas em divulgar seus resultados, através de publicações a comunidade externa e interna. Esta ação está prevista no PAR-PBH na dimensão 1 – gestão educacional – na área dois, onde a equipe técnica da PBH explicita a demanda: “Produzir material para divulgação ampla dos resultados das avaliações do MEC e discussão com a comunidade escolar.” (PAR/PBH, 2007). A preocupação da equipe de elaboração do PAR na divulgação dos resultados, acompanhada pelas equipes de sistematização das escolas ao

elaborarem seus planos, explicita o que Ball (2002, p. 9) expõe sobre a “luta pela visibilidade”, presente nas organizações atuais. A elaboração de relatórios, a divulgação de resultados, faz parte de novas formas de regulação que formam uma nova subjetividade, preocupada com o desempenho (BALL, 2002, p.11).

TABELA 2

Itens selecionados pelas escolas e financiáveis na parcela principal estabelecida pelo Ministério da Educação.

Despesas de Capital:	Nº Escolas	Percent.
2.1. Material e equipamento de apoio pedagógico	62	66,7%
2.2. Máquina e equipamento	75	80,6%
3. Utensílios de escritório e mobiliário	22	23,7%
4. Equipamentos para horta	4	4,3%

Fonte: Plano de Ação/ PDE-escola de 93 escolas municipais de Belo Horizonte, 2009.

O quadro de itens de despesas de capital aponta, como mais recorrente a solicitação por máquina e equipamento – 80,6%. Em seguida, encontramos a demanda por material e equipamento de apoio pedagógico – 66,7%. Tais demandas, tanto em relação a bens de custeio, quanto em relação aos bens de capital, explicitam que para as escolas municipais de educação, recursos escolares associam-se à *qualidade* do ensino.

Mesmo que desde 2003, pelos projetos de ação pedagógica a solicitação por bens de custeio e capital seja possível de ser elaborada pelas escolas em suas propostas, no PDE-escola esta solicitação é priorizada, traduzindo que os meios são interpretados pelas escolas como necessários para se atingir os fins.

No quadro a seguir, estão dispostos os objetivos estratégicos mais recorrentes nos planos das escolas e as metas que lhes são associadas.

QUADRO 16

Objetivos mais recorrentes nos PDEs-escola da rede municipal de Belo Horizonte/ 2009

Objetivos estratégicos recorrentes	Metas associadas	Nº de ocorrências nos PDEs-escola analisados
A. Elevar o desempenho acadêmico	1) elevar resultado do IDEB	13
	2) elevar resultados medidos pela escola	28
	3) adotar projetos de intervenção pedagógica	35
	4) reelaborar o projeto político pedagógico e o currículo	38
	5) investir na formação/capacitação de professores	27
	6) investir em novas práticas pedagógicas, metodologias	62
	7) aquisição de materiais/ equipamentos	37
B. Construção do projeto político pedagógico/ proposta pedagógica/ organização escolar	1) reformular a proposta pedagógica	21
	2) reestruturar o plano curricular	15
C. Melhorias na dependência da escola	1) investir no clima escolar	18
D. Incentivo da participação da família e da comunidade	1) elevar os resultados	14
	2) melhorar o clima escolar	32
E. Melhorar a gestão da escola	1) capacitar a equipe escolar	19

Fonte: Plano de Ação/ PDE-escola de 93 escolas municipais de Belo Horizonte, 2009.

O objetivo explícito do Ministério da educação para a formulação do PAR e do PDE-escola é a elevação do rendimento/desempenho escolar medido pelo IDEB. As escolas municipais de Belo Horizonte ao elaborarem seus PDEs-escola associam o objetivo de melhoria do desempenho às metas que expressam meios, cuja presença é considerada como mais eficaz. Nesse sentido, grande parte dos PDEs-escola analisados consideram que a existência de meios adequados é condição necessária para a melhoria do desempenho.

Os principais itens selecionados pelas 93 escolas de Belo Horizonte em 2009 se articulam, parcialmente, com o PAR-PBH formulado no ano de 2007. Isto se verifica uma vez que no PAR-PBH a prefeitura não prioriza a área da dimensão em que estão dispostas as ações relativas aos recursos pedagógicos – dimensão da Infraestrutura e dos recursos pedagógicos.

O quadro a seguir demonstra a relação entre os termos mais recorrentes apurados nesta pesquisa.

QUADRO 17

Relação entre objetivos estratégicos do PDE-escola da rede municipal, itens de custeio e demandas do PAR/ PBH

Itens de custeio mais demandados nos PDEs-escola	Três principais objetivos estratégicos a serem atingidos constantes no PDE das escolas			Solicitação correspondente no PAR PBH	Dimensão do PAR/PBH
	1 Elevar o desempenho acadêmico	2. Incentivo da participação da família e comunidade	3. Construção/ reelaboração das propostas pedagógicas		
Material de apoio pedagógico	Solicitado	Solicitado	Solicitado	Não solicitado	Dimensão 4 – infraestrutura e recursos pedagógicos, não priorizados no PAR-PBH. Dimensão 1 – gestão educacional - apresenta a necessidade de “implantação de propostas pedagógicas pelas escolas”.
Contratação de serviços para formação de profissionais	Solicitado (Formação/ capacitação de professores em serviço)	Solicitado (Contratação de palestrantes para pais e comunidade escolar)	Solicitado (Contratação de assessorias para elaboração das propostas pedagógicas)	Consta formação inicial e continuada de professores e profissionais da escola, por adesão a programas do MEC.	Dimensão 2 - Segundo a PBH, é necessário investir na formação para garantir a qualificação dos profissionais.
Contratação de serviços gráficos	Solicitado	Solicitado	Solicitado	Solicitado	Dimensão 1 - Consta a divulgação dos resultados das escolas e do sistema na área dois da Gestão Educacional.

Fonte: PAR/ PBH/2007 e PDE's-escola da rede municipal/2009.

A *liberdade* de escolha dos meios, a flexibilidade dada à gestão dos recursos, é observada na diversidade de demandas apresentadas pelas escolas, embora seja possível observar uma convergência das solicitações apresentadas nos PDEs-escola (ANEXO F). A *flexibilidade* e *autonomia* podem ser analisadas sob a perspectiva das reformas educacionais em curso no país desde a década de 1990. Para Ball (2002, p. 5) dar maior liberdade de gestão de recursos as escolas não se trata de desregulação do Estado, mas sim da emergência de um novo modo de regulação menos visível. Este autor expõe que o objetivo é “encorajar os

gestores a centrarem a sua ação nos resultados, dando-lhes flexibilidade e autonomia no uso de recursos humanos e financeiros.” (BALL, 2002, p.6).

No entanto, tal liberdade e flexibilidade são relativizadas, em função de procedimentos pré-determinados na elaboração dos planos e da escolha entre um leque limitado de recursos. Fonseca, Toschi e Oliveira (2004, p. 197) enfatizam que embora o PDE-escola tenha como premissa assegurar a autonomia escolar, estabelece “estratégias de cunho gerencial, normativo e centralizador”. Tais estratégias caracterizam a presença de modos de regulação de matriz burocrática no sistema educacional.

REGULAÇÃO OU REGULAGÕES: A EMERGÊNCIA DE NOVOS E OS VELHOS MODOS DE REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Maroy (2008) argumenta sobre a emergência de dois novos modos de regulação dos sistemas educacionais. O primeiro, denominado regulação por resultado, caracteriza-se por basear-se no aumento da legitimidade da avaliação sobre os sistemas. O que importa neste novo modelo de regulação, segundo este autor, é a valorização dos resultados, a busca da eficácia. Este contrapõem-se à regulação de matriz burocrática, uma vez que a racionalidade instrumental visa a fins e não mais enfatiza os meios. Segundo Maroy (2008, p.575), os procedimentos e as regras são submetidos ao alcance de resultados. Um segundo modo de regulação é denominado por Maroy (2008) de *regulação por quase-mercado*. É caracterizado por privilegiar a atuação de operadores privados sobre a educação por meio do crescente incentivo do Estado à oferta privada dos serviços educacionais nos sistemas de ensino.

Na mesma linha de análise, Barroso (2005) discute a presença da regulação institucional, normativa e de controle e da regulação situacional, ativa e autônoma. Para Barroso (2005, p. 730) a regulação institucional “põe em evidência, as dimensões de coordenação, o controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima”. No caso da regulação situacional, esta se caracteriza pela capacidade autônoma dos atores em um dado território de agir em face de um conjunto de regras e de seus condicionantes, provocado pelas ações e articulações de diferentes atores que convivem e modificam estas regras (BARROSO, 2005, p. 730).

Este estudo demonstra a prioridade estabelecida com a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação pelo Ministério da Educação em 2007 da regulação por desempenho/resultado do sistema educacional. Para o MEC, cabe à União a indução de ações no âmbito dos municípios (a atuação com os estados subnacionais é secundarizada) capazes de promover melhores resultados educacionais medidos pelo IDEB. Quanto ao mecanismo de indução por excelência, este envolve a assistência técnica e financeira do Ministério.

Entretanto não se trata mais da seleção de projetos elaborados de forma autônoma pelas escolas ou sistemas municipais. Mecanismo de regulação de matriz burocrática acha-se materializado nos sistemas *online* de solicitação da assistência do Ministério (SIMEC),

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

mediante procedimentos pré-estabelecidos para diagnóstico e planejamento educacional no âmbito do município (PAR) e das escolas (PDE-escola).

O recebimento de verbas diretamente da União para escolas públicas por meio da elaboração de projetos educacionais que visem à melhoria de resultados demonstra o novo mecanismo de intervenção da União nas escolas. O fortalecimento da autonomia e o aumento da responsabilidade das equipes escolares sobre a gestão dos recursos financeiros estão cada vez mais condicionados ao alcance de metas e resultados educacionais medidos pelo IDEB.

O repasse de recursos da União para as Unidades Escolares, ou melhor, para as Caixas Escolares, constituídas como unidades executoras que recebem e executam os recursos transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, teve início em 1995 com o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. O PDDE tinha por objetivo estimular a autonomia gerencial, sem preocupação com a articulação com resultados educacionais pelas instituições escolares. Seu repasse estava condicionado às prestações de contas das Caixas Escolares ao Departamento Financeiro das Secretarias de Educação (PERONI & ADRIÃO, 2007: 49-51).

Neste sentido, o PDE-Escola, introduzido com o FUNDESCOLA, traz mudanças na forma de repasse de recursos, pois está sujeito a aprovação de projetos educacionais que visem à melhoria de resultados.

Este estudo demonstrou que o PDE-Escola está articulado a outras ações intergovernamentais, resultado do processo de emergência do modo de regulação do sistema educacional fundamentado no desempenho. Nesse período, desde a década de 1990 aos dias atuais, um novo modelo de gestão da *res pública* e dos sistemas públicos de educação básica irá fundamentar-se nos princípios da regulação por desempenho.

Desse modo a elaboração do PAR pelos municípios e do PDE pelas escolas responde à disseminação desse novo modo de regulação. Entretanto, como salientam tanto Maroy (2008) quanto Barroso (2005), trata-se da hibridização dos modos de regulação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa, GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 779-796, set/ dez. 2008.

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out. / dez., 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga, SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opin. Publica*. Campinas, vol.15, n.1, p. 1-30. junho de 2009.

_____, FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel, SOARES, José Francisco (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. 1. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482 – 500.

ANDRADE, Renato Júdice de. *Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995-2003*. 2008. 230 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo – manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. 120p.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Ed. Soc.* Campinas, vol.25, n.69, p. 1105-1126. Set/dez.2004. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13/10/09.

_____. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Braga, v.15, n. 02, p. 03-23, 2002.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.269p.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 26, n 92, p. 725-751. out. 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber livro Editora, 2005. 168p.

_____. O plano nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 106, p.217-231, março/ 1999.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. *Educ. Soc.* Campinas, v.31, n. 112, p. 657-676, jul- set. 2010.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cad. Pesqui.* São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *O Plano de Ações Financiáveis do PDE – Escola*. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/paf_pde_esc.pdf. Acesso realizado em 20/01/11.

_____. *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. Brasília, 2010. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 18/12/10.

_____. *PDE- escola 2010: orientações gerais*. 32p.

_____. *IDEB do município de Belo Horizonte*. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 18/12/10.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

_____. *Orientações Gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios* – versão revisada e ampliada. Brasília, 2009(a). p. 1-54. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 28/08/2010.

_____. *Manual Técnico Operacional do Módulo de Monitoramento do Plano de Ações Articuladas* – PAR. Brasília, 2009(b). p. 1-20. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 28/08/2010.

_____. *Guia prático de ações*. Brasília, 2009(c). p. 1-82. Disponível em: Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 28/08/2010.

_____. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Plano de ações articuladas - PAR*. Brasília, 2008(a). 10p. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 28/08/2010.

_____. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Instrumento de Campo*. Brasília, 2008(b). P. 1-43. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 28/08/2010.

_____. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008(c).

_____. *Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3ª Ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/ FNDE/MEC. 2006.201p.

BRASIL. *Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

_____. *Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível no site: www.mec.gov.br. Acesso em: 28/08/2010.

_____. *Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

_____. *Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>. Acesso em: 23/06/11.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Tradução Isabel Cristina Rabelo Gomes. revisão da trad: Elenice Fontoura de Paula. *Educação em Revista*: Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, n.38, p. 17-88, dez. 2003.

BROOKE, Nigel, SOARES, José Francisco (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 552p.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cad. Cedes*, Campinas, vol.29, n.78, p.178-200, maio/ago. 2009.

CAMPOS, Rogério Cunha de. *Cenas da Educação Brasileira: lutas sociais e desgoverno nos anos 80 na grande Belo Horizonte*. 1992. 422f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Ed. Soc.* Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 857-876, out. 2007.

CRISÓSTOMO, Adriana Lorena Mendes. *Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: o que mudou nas escolas públicas estaduais de Teresina?* In: III Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí. Trabalho do GT 05: Estado e Política Educacional. Teresina, 2004.

DEWEY, John. *Os pensadores*. Experiência e Natureza; lógica: a teoria da investigação; a arte como experiência; vida e educação; teoria da vida moral. Traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 318p.

DOMINGUES, José Maurício. Desenvolvimento, modernidade e subjetividade. *RBCS*. São Paulo, v. 14, n. 40, p. 83-91, junho de 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: questões estruturais e conjunturas de uma política. *Ed. Soc.* Campinas, v.31, n. 112, p. 677-705, jul-set. 2010

_____, OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES*, Campinas, vol.29, n.78, p. 201-215, ago.2009.

DOURADO, Luiz Fernandes (coord.), OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*. Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007. 65p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Marisa R. T, SILVA JUNQUEIRA, Deborah Saib. Gestor educacional, gestor escolar. In: *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Organizadoras: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Maria Cancela Duarte, Livia Maria Fraga Vieira – Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

DUARTE, Marisa R. T; FARIA, G.G. Capacidade Institucional de Atendimento Protegido. In: *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Organizadoras: Dalila

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Andrade Oliveira, Adriana Maria Cancela Duarte, Livia Maria Fraga Vieira – Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

DUARTE, Marisa R. T. A produção do consentimento ativo e os padrões de oferta: reflexões a partir da implementação do PROJOVEM. In: DUARTE, Marisa R. T. (org.) *Palavras de jovens sobre o PROJOVEM: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. p. 199-228.

_____. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 26, n. 92, p. 821-839, out. 2005.

_____. Sistemas públicos de educação básica e relações intergovernamentais: a ação da União e a autonomia dos sistemas locais de ensino. *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. v. 20, n. 2. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/ CED, jul./dez. 2002, p.303-327.

_____. *O trabalho de ensinar: pedagogia para a professora*. 1988. 216f. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): evidências da implantação em escolas municipais. In: *27ª Reunião Anual da ANPED*, 2004. Textos de trabalhos e pôsteres, grupo de trabalho 05: Estado e Política Educacional. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. 18 p.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. CEDES*, Campinas, vol.29, n.78, p. 153-177. ago. 2009.

_____; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira . O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.90, p. 127-147, Jan/ abr. 2005.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

_____. (orgs). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2004. 219p.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* Rio de Janeiro, vol.15, n.55, p. 277-298. jun. 2007.

_____; ALVES, Fátima e BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educ. Soc.* Campinas, vol.28, n.100, p. 989-1014, out. 2007.

FRANDJI, Daniel. Compensation (Politiques de). In: Zanten, Agnes van. *Dictionnaire de l'éducation*. 1ª Ed, Quadrigé/ PUF. França, septembre, 2008. p. 72-75

FREITAS, Dirce Nei Teixeira, SCAFF, Elisângela, FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola, OLIVEIRA, Sonia Maria Borges. PDE: evidências do município de Dourados. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra, OLIVEIRA, João Ferreira. (orgs). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2004. p. 55-80.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: aval. pol. publ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./ mar. 2007.

_____. Ensino Fundamental do Paraná: revisitando a qualidade e a avaliação. *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 9, n. 2, p. 309-318, mai./ ago. 2004.

GIUSTA, Agnela da Silva; EUCLIDES, Maria Angela Moraes; RAMÓN, Débora Aniceta de Melo. *Ciclos de formação na escola plural*. Belo Horizonte: CAPE:PBH, s/data. Folheto.

HADDAD, Fernando. *O plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 23p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Indicadores Demográficos e Educacionais do Município de Belo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Horizonte. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 27/10/10.

IVO, Andressa Aita, HYPOLITO, Álvaro Moreira. O Plano de desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar. In: *33ª Reunião Anual da ANPED*, Trabalho do GT 05: Estado e Política Educacional. Caxambu, 2009. 16p.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set/ dez. 2008.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MAROY, Christian. Régulation des systems éducatifs. In: Zanten, Agnes van. *Dictionnaire de l'éducation*. 1ª ed, Quadrige/ PUF. Paris, septembre, 2008. p. 574-578.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61 – 74. ago.2007.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Brasil – Plano de Desenvolvimento da Educação: para início de conversa. *Adital: notícias da América Latina e Caribe*. Brasil, 29/10/07. Disponível em: <http://www.adital.com.br/>. Acesso em: 14/12/2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.283p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, SOUZA, Sandra Zákia. O Federalismo e sua relação com a educação no Brasil. In: Oliveira, Romualdo Portela de, Santana, Wagner. (orgs) *Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 13-35.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.* Campinas, vol.28, n.100, p. 661-690. out. 2007.

_____. *Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI*. 2006. 106f. Tese de livre docente em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23. abr. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento público da educação e seus problemas. In: Oliveira, Romualdo Portela de (org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995. 144p.

OLIVEIRA, Sônia Maria Borges de Oliveira. *Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial*. 2005. 146f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul/MS, 2005.

PAUL, Jean-Jacques, BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Qualidade docente e eficácia escolar. *Tempo Social* - revista de sociologia da USP. São Paulo, v. 20, n. 1. p. 119-133. jun.2008.

PERONI, Vera Maria Vidal, ADRIÃO, Theresa. *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 204p.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação. In: *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Organizadoras: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Maria Cancela Duarte, Lívia Maria Fraga Vieira – Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

_____. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educ. Soc.* Campinas, vol.28, no.100, p.877-897, out. 2007.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. *Boletim do Sistema de Avaliação “Avalia BH” – rede municipal de educação*. Belo Horizonte, 2010. 30p.

_____. *Projeto de Ação Pedagógica: Educação básica – Escola Plural*, Belo Horizonte, 2003. 27p.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

_____. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*. Caderno Temático n. 4: Projeto político-pedagógico. Belo Horizonte, 2000. 61 p.

_____. *Escola Plural*: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 1994.

_____. *Plano de Ações Articuladas*. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 27/10/10.

ROSANVALLON, P. *La légitimité démocratique- Impartialité, réflexivité, proximité*. Paris, Seuil. 2008

SALES, Luís Carlos, PASSOS, Guiomar de Oliveira. As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, vol.13, no.38, p.293-305. ago 2008.

SAVIANI, Dermeval . O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24/11/10

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES*. Campinas, vol.29. n.78. p. 216-226 . ago. 2009.

SOARES, Francisco José. *Escola Eficaz*: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, GAME/FAE/UFMG. 2002.114p.

SOARES, Sergei, SÁTYRO, Natália. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental*: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – INEP. Brasília, 2007. p.1-43

SOLANO, Cleonice Halfeld. O Plano de desenvolvimento da Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola: desdobramentos da implementação dessas políticas na gestão escolar. In: Congresso Ibero-luso-brasileiro de Política e Administração da educação. Trabalho do GT Políticas locais e gestão escolar. Elvas (Portugal) e Cáceres (Espanha), 29 de abril a 02 de maio de 2010. p.1-14

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

SORDI, Mara Regina Lemes, LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, v.14, n.2, p.313-336, jul.2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa; CAMPOS, Daniela Gonçalves dos Santos. Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático Processologia na Escola Primária. *Paidéia*, Ribeirão Preto; v. 17, n. 38, p. 343-356. dez. 2007

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Plano de desenvolvimento: o “PAC” da educação. *Revista Pensar BH/ Política Social*. Belo Horizonte, p. 5-7. Junho/ agosto 2007.

WEBER, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e o PDE: o que muda? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 134, p. 305-318, maio/ago. 2008

_____. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educ. Soc.* Campinas, vol.24, n.85, p. 1125-1154, dezembro de 2003.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Verbete: Programa de Aceleração do Crescimento. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/>. Acesso em: 01/02/2011.

BIBLIOGRAFIA

FRANÇA, Júnia Lessa, VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 255 p.

ANEXO A – IDEB DA ESCOLA Y

QUADRO 18
Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – da escola y

Etapa/ ano do Ciclo	IDEB OBSERVADO			IDEB PROJETADO		
	2005	2007	2009	2007	2009	2011
4ª SÉRIE (2ª ETAPA DO 2º CICLO)	4.2	4.1	4.5	4.3	4.6	5.0
8ª SÉRIE (3ª ETAPA DO 3º CICLO)	3.0	3.3	3.2	3.0	3.1	3.4

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 23/06/11.

ANEXO B – RELAÇÃO DE ARTIGOS E TESES ENCONTRADOS EM BUSCA REALIZADA NOS PORTAIS CAPES E SCIELO

QUADRO 19

Relação dos artigos encontrados a partir da busca pelo descritor “Qualidade na educação”

DESCRIPTOR: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	ARTIGOS ENCONTRADOS
1 / 10	GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental do Paraná: revisitando a qualidade e a avaliação. <i>Psicol. estud.</i> Maringá, vol.9, no.2, p.309-318. Mai/ ago. 2004
2 / 10	CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara, SOUZA, Tatiana Noronha de. Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? <i>Paidéia.</i> Ribeirão Preto, vol.18, no.39, p.25-40. 2008
3 / 10	ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> Rio de Janeiro, vol.15, no.57, p.525-541. Out/ Dez 2007.
4 / 10	GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> Rio de Janeiro, vol.15, no.54, p.67-80. Jan/ mar 2007.
5 / 10	FRANCO, Creso, ALVES, Fátima, BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. <i>Educ. Soc.</i> Campinas, vol.28, n.100, p.989-1014. Out 2007.
6 / 10	WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. <i>Educ. Soc.</i> Campinas, vol.24, no.85, p.1125-1154, dez 2003.
7 / 10	WEBER, Silke. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. <i>Educ. Soc.</i> Campinas, vol.23, no.80, p.90-95. set 2002.
8 / 10	WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. <i>Educ. Soc.</i> Campinas, vol.21, no.70, p.129-155. abr 2000.
9 / 10	CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. <i>Cad. Pesqui.</i> São Paulo, no.119, p.85-112. 2003
10 / 10	DOURADO, Luiz Fernandes, OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. <i>Cad. CEDES.</i> Campinas, vol.29, no.78, p.201-215. ago 2009.

Fonte: Portal SCIELO, acesso em 23/10/10.

QUADRO 20

Artigos encontrados a partir da busca pelos descritores “Qualidade da escola”, “Educação de qualidade” e “Escola de qualidade”

DESCRITOR	QUANTIDADE	ARTIGOS ENCONTRADOS
QUALIDADE DA ESCOLA	1/1	PAUL, Jean-Jacques, BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira Qualidade docente e eficácia escolar. Tempo soc. São Paulo, vol.20, no.1, p.119-133. Jun. 2008
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	1/1	PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Educ. Soc. Campinas, vol.28, no.100, p.877-897, out 2007.
ESCOLA DE QUALIDADE	1/1	SALES, Luís Carlos, PASSOS, Guiomar de Oliveira As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, vol.13, no.38, p.293-305. ago 2008.

Fonte: Portal SCIELO, acesso em 23/10/10.

QUADRO 21

Relação das teses não selecionadas por não abordarem a Educação Básica.

ANO	QUANTIDADE	TESES
2006	2 teses não selecionadas	<p>DAVOK, Delsi Fries. <i>Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação</i>. 2006. 1 v. 272 f. Doutorado em engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.</p> <p>PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. <i>Pesquisa de conteúdos na Web: copiar e colar ou estratégias para construção do conhecimento?</i> 2006. 1 v. 197 p. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.</p>
2007	3 teses não selecionadas	<p>BOSCHI, Glauco Boschi. <i>Garantia de qualidade no ensino superior</i>. 2007. 1v. 220f. Doutorado em Direito. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.</p> <p>SOUZA, José Carlos Victorino de. <i>Gestão Universitária em instituições particulares: os documentos institucionais como indicadores de modelo de gestão</i>. 2007. 1v. 163f. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.</p> <p>BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. <i>Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização: Período 1994-2003</i>. 2007. 1v. 281f. Doutorado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2007.</p>
2008	3 teses não selecionadas	<p>AQUINO, Glaucia Heloisa Malzoni Bastos de. <i>De volta ao começo: a dimensão ético-política na formação profissional das assistentes sociais</i>. 2008. 1v. 181f. Doutorado em Serviço Social. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2008.</p> <p>ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza. <i>Políticas de Avaliação do Ensino Superior: o curso de administração em questão</i>. 2008. 1v. 154f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.</p> <p>CASTANHEIRA, Nelson Pereira. <i>Modelo para a avaliação da qualidade da educação a distância em ambientes com aulas por televisão via satélite</i>. 2008. 1v. 150f. Doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.</p>
2009	2 teses não selecionadas	<p>ANDREAZZI, Denise Brugnerotti. <i>Teleducação interativa aplicada a um curso de extensão universitária em microbiologia clínica</i>. 2009. 1v. 240f. Doutorado em Patologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.</p> <p>SCHNEIDER, Ledi. <i>Avaliação institucional: um olhar transdisciplinar nas dimensões do SINAES no contexto espaço-tempo</i>. 2009. 1v. 127f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.</p>

Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES. Período 2005 – 2009.

QUADRO 22

Relação e resumos de estudos selecionados no banco de teses e dissertações do portal da CAPES a partir da busca pela expressão exata “Qualidade da/na Educação”.

ANO 2005

FREYBERGER, Adriana. *A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil*. 2005. 1v. 174f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Palavras - chave: arquitetura e educação, educação infantil

Resumo tese: O presente trabalho tem por objetivo realizar uma interface entre arquitetura e educação em um Centro de Educação Infantil. A formação continuada no Contexto e a construção do ambiente educativo fundem-se em um mesmo processo, objetivando a melhoria da qualidade da educação infantil. A arquitetura escolar, ao ter a participação de professores, gestores, arquitetos, urbanistas e comunidade, possibilita ambientes mais ricos, de acordo com as linhas do projeto político-pedagógico e as especificidades locais, sociais e ambientes da escola. A metodologia utilizada – pesquisa-ação e estudo de caso construtivista. (Gomes, 1999 e André, 1995) – mostrou-se bastante adequada para atingir os objetivos do nosso estudo. Os estudos de caso, em número de três, demonstram o processo de construção e remodelação do espaço partilhado entre professores, direção e arquitetura. A formação continuada possibilita o desenvolvimento individual e profissional e o espaço, ao ser qualificado como ambiente educativo oferece melhores subsídios para o trabalho das professoras, apontando que a qualidade espacial do ambiente é fundamental para o desenvolvimento da criança. O quadro teórico congrega teóricos da educação, como Dewey (1959a, 1959b), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), para abordar o ambiente Z, o processo de construção coletiva e a formação continuada no contexto da escola. Na arquitetura, o Grupo NAVIR (1994), Arhein (1988), Tuan (1983) e Hal (1989) fornecem elementos para a formação, construção e intervenção no ambiente da educação infantil. A formação continuada, com ênfase na construção e organização do espaço, é fundamental para transformá-lo de fato em ambiente educativo e melhoria da práxis pedagógica.

MARIANI, Édio João. *A busca da qualidade na educação sob a implantação da Norma ISO 9001*. 2005. 1v. 200f. Doutorado em Educação. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.

Palavras - chave: educação; qualidade; trabalho; ISO 900

Resumo tese: No plano político, o século XX vivenciou várias ideologias. O capitalismo, que em um certo momento perdera terreno e, em virtude da propagação do ideal socialista, tolerara o Welfare State, após a derrocada da URSS e a queda do Muro de Berlim, se revigorou e houve a ressurreição da filosofia política liberal, estruturada no pensamento neoliberal. As recentes tentativas de aplicação da gerência da qualidade total às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa inserida no mercado neoliberal e economia globalizada. Além dessas questões, procuramos mostrar a trajetória das idéias da qualidade total e das Normas ISO 9001 na relação com a educação e o mercado capitalista. A temática central do trabalho é analisar a gestão da qualidade nos aspectos administrativo e pedagógico sob a implantação e certificação da Norma ISO 9001 e sua repercussão nas relações e na organização do trabalho do Colégio Cristo Rei de Marília/SP.

GOULART, Maria Ines Mafra. *A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem*. 2005. 1v. 290f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Palavras - chave: Exploração, mundo físico, aprendizagem

Resumo tese: Este trabalho descreve e analisa a participação de crianças entre quatro e seis anos e suas professoras em atividades de exploração do mundo físico realizadas em sala de aula. Para isso, examina práticas pedagógicas específicas realizadas no Jardim Municipal Maria Sales Ferreira e na Cooperativa de Ensino, em Belo Horizonte. A metodologia de trabalho pautou-se por uma intervenção na prática pedagógica das salas de aula pesquisadas além da criação de um grupo de estudos sobre a educação em ciências do qual participaram professores e outros profissionais ligados à educação das crianças entre quatro e seis anos. O vídeo foi o instrumento privilegiado na coleta dos dados. A análise dos dados

coletados aproximou-nos do estado atual do pensamento acadêmico, no que tange aos estudos sobre a aprendizagem. Para o aprofundamento da análise dos dados, buscamos inspiração na Abordagem Histórico-cultural que vai além das teorias clássicas e nos permite ver a aprendizagem como participação das crianças pequenas baseada em um ponto de vista dialético. Com essa análise, foi possível obter evidências de que crianças, nessa faixa etária, são capazes de produzir conhecimentos sofisticados quando engajadas em atividades significativas. Se, por um lado, os resultados contrariam o senso comum, por outro reforçam duas idéias. Em primeiro lugar, a aprendizagem se faz por meio de mudanças na prática social concreta. Além disso, a participação e a aprendizagem são geradas dialeticamente pela relação do indivíduo com a coletividade, bem como da coletividade com as ferramentas culturais. A relevância social da análise que fizemos reside, sobretudo, na diferença entre o discurso corrente na prática da educação infantil e as evidências que conseguimos em nossa investigação de campo. Daí a importância de investimento maciço na elaboração de projetos pedagógicos e na formação dos profissionais de forma a se garantir um trabalho de *qualidade na educação infantil*.

MESQUITA, Normandia de Farias. *A Formação dos Professores Experientes e o papel dos atuais projetos formativos: Formar? Titular? Profissionalizar?* 2005. 1v. 258f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

Palavras - chave: SABERES PROFISSIONAIS; FORMAÇÃO INICIAL

Resumo tese: As reformas educacionais, nas últimas décadas propõe mudanças na formação inicial e continuada dos professores, considerados figuras chaves na melhoria da qualidade da educação. O estudo investiga o papel dos atuais projetos formativos para professores com experiência no magistério, a partir de um enfoque que busca um paradigma emergente na formação do professor, o qual defende a formação como requisito básico para a profissionalização do ensino. A temática geral apóia-se em dois pressupostos: considera a formação superior como principal fator para a profissionalização do ensino (RAMALHO, 1993; 1195; 2005; NÓVOA, 1995; RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003); os saberes docentes constitui o fundamento da práxis profissional (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; TERRIEN et al, 1996; GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002). Argumenta-se de que a argumentação inicial superior deve fazer a diferença na maneira do professore experiente pensar e atuar na docência. A dimensão da experiência, os saberes docentes e as práticas profissionais, assumidos num projeto formativo, pautado no princípio profissionalizante, contribuem para mudanças nas concepções, nas atitudes, na atuação do docente, instigando-o a comprometer-se profissionalmente no seu campo de trabalho. Para conhecer o alcance de um projeto formativo voltado para a formação inicial superior, estudou-se os fundamentos da estrutura didático-pedagógica e curricular (base de conhecimento da formação) sobre as quais se apóiam o Curso de Formação e Professores do Ensino Fundamental desenvolvido pela Universidade Estadual do Ceará. Por meio da análise de depoimentos colhidos nas entrevistas semi-estruturadas, realizada a 10 (dez) professoras em formação (professoras do Município de Caucaia-CE) e a análise de 55 memoriais, como auxiliares na interpretação da realidade sócio-profissional das professoras, objetiva-se compreender de que maneira o curso em foco proporcionou mudanças nas atitudes e sobretudo de práticas e nas referências a respeito das exigências que hoje são postas para uma docência profissionalizada. Verifica-se o fato de que um dos maiores desafios encontra-se no distanciamento entre o perfil das professoras investigadas e aquele desenhado pelas reformas educacionais, aquele capaz de atender às demandas do Ensino Fundamental. No entanto, o projeto formativo possibilitou as docentes reconstruírem saberes, reelaborar pensamentos e ações, contribuindo de modo significativo para a profissionalidade. Identificou-se que as professoras encontram-se na transição de um paradigma pré-profissional para um profissionalizante, destacando-se a relação entre o saber de experiência e os demais saberes profissionais. A tese revela que a ampla dimensão da experiência, dos saberes docentes, das práticas profissionais, foram assumidas pelo curso como constituintes de fundamentos significativo no processo de formação. Ressalta, também, que a experiência representa uma posição de resistência às mudanças propostas, caso o curso não atenda/responda às necessidades formativas das professoras. Os resultados apontam para o avanço da profissionalização sugerindo um novo perfil docente, observando-se os posicionamentos assumidos pelas professoras em relação a formação vivenciada. Constata-se que alternativas diferentes para formar os docentes terão chances de se realizarem com a profissionalização das agências formadoras assumindo a preparação de docentes nos princípios da profissionalização.

ANO 2006

CORREA, Bianca Cristina. *Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos significados*. 2006. 1v. 242f. Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Palavras - chave: Gestão democrática; qualidade na educação infantil.

Resumo tese: O trabalho teve como objetivo analisar as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Carlos para democratizar a gestão escolar, no âmbito da educação infantil, buscando elucidar como isso ocorreu e como os sujeitos escolares interpretaram tais medidas e com elas interagiram. Além disso, buscou-se analisar de que maneira as medidas adotadas influenciaram na qualidade da gestão e do processo educativo desenvolvido na escola. Tomou-se as ações da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos como campo mais amplo de investigação e uma escola municipal de educação infantil (Emei) da cidade como foco específico de análise. Para a realização da pesquisa empírica, optou-se pela abordagem qualitativa. Com base nessa abordagem, utilizamos tanto técnicas de pesquisa de cunho etnográfico, com base em Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986), quanto aquelas relativas aos estudos de caso, conforme Robert Stake (1983). A partir das observações e entrevistas, tanto no âmbito da Secretaria, quanto no da escola, foi possível inferir que, em que pesem as contradições, um governo mais sensível ao problema da qualidade na educação pode em muito contribuir para a sua melhoria. Assim, o que se constatou no âmbito da escola é que a conduta da diretora, afetada pelas orientações recebidas da SME, influenciava positivamente a prática dos professores e, nesse sentido, a qualidade do trabalho que se realizava com as crianças, bem como o tratamento dispensado a suas famílias. Por outro lado, ficou evidenciado que a direção não pode ser um cargo de confiança do Poder Executivo e que entre a direção e os professores não deve haver significativa diferenciação salarial, uma vez que isto reforça o caráter hierárquico no interior da escola, prejudicando o estabelecimento de relações mais democráticas. Além disso, o estudo demonstra a disposição, por parte da população usuária, para participar da vida escolar de seus filhos. Uma maior participação, direta ou indiretamente, por sua vez, interfere sobremaneira sobre a qualidade da educação oferecida na escola. Nesse sentido, o estudo demonstra que a gestão da escola, enquanto mediação, possui uma centralidade inquestionável com vistas à melhoria da qualidade na educação infantil. Essa mediação, por sua vez, deve se basear necessariamente em princípios democráticos, expressos, sobretudo, pela ampla participação na vida da escola por parte de todos os segmentos que a compõem e, especialmente, por parte daqueles que são os maiores interessados no processo, ou seja, as famílias das crianças que freqüentam as instituições públicas de educação infantil.

PEREIRA, Danielle Ramos de Miranda. *Fatores Associados ao Desempenho Escolar nas disciplinas de Matemática e de Português no Ensino Fundamental: uma perspectiva longitudinal*. 2006. 1v. 105f. Doutorado em Demografia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Palavras - chave: Avaliação Educacional

Resumo tese: Diante do atual contexto educacional brasileiro, em que a qualidade do ensino fundamental vem ganhando cada vez mais importância, o objetivo principal dessa tese é investigar os fatores associados ao desempenho educacional, enfatizando a importância dos fatores escolares nos resultados educacionais nas disciplinas de português e de matemática em seis estados: Pernambuco, Rondônia, Pará, Sergipe, Goiás e Mato Grosso do Sul. Neste trabalho, a utilização de dados longitudinais possibilitou a estimação mais adequada do quanto o status inicial, a taxa instantânea de crescimento do desempenho e a curvatura desse crescimento explicam a variabilidade dos desempenhos entre as escolas, uma vez que esses efeitos-escola têm caráter longitudinal. Um dos métodos adotados neste estudo foi o de modelos hierárquicos longitudinais, sendo necessária, anteriormente, a equalização dos desempenhos dos alunos ao longo do tempo por meio do método da Teoria da Resposta ao Item (TRI), para que esses desempenhos pudessem ser diretamente comparáveis. Os resultados encontrados com o ajuste do modelo condicional final demonstram que apesar da escola ter uma importância fundamental no desempenho educacional dos alunos, não se pode negar a contribuição dos fatores familiares no resultado educacional de seus filhos. Sendo assim, um melhor desempenho educacional parece ser um mix de recursos familiares e escolares, podendo-se destacar o trabalho do aluno, a repetência, a escolaridade da mãe, o tamanho da turma e o estado em que a escola pertence. Diante desses resultados, pode-se afirmar que a quantidade de recursos escolares tem importância para o desempenho escolar, uma vez que menores turmas significam maior número de professores e, portanto,

maiores gastos em educação. Dentre os seis estados estudados, o de Mato Grosso do Sul e o de Goiás apresentaram os melhores desempenhos, por outro lado, o estado de Pernambuco tem os piores desempenhos em ambas as disciplinas. Sendo assim, falando de qualidade da educação, tanto as políticas públicas em nível familiar, quanto aquelas em nível escolar têm um importante papel na contribuição para a melhoria da *qualidade educacional* brasileira. Desta forma, vale destacar a relevância de políticas públicas como a da bolsa família, por exemplo, apesar de seu custo elevado. Complementarmente, acredita-se que as políticas públicas em nível escolar apresentariam maior eficácia, se a quantidade e a distribuição dos recursos disponíveis levassem em conta as diferentes realidades e necessidades regionais, de forma que os desempenhos educacionais estudados alcançassem níveis cada vez melhores e mais próximos entre si.

ANO 2007

MARCO, Diogo Joel de. *Educação e desenvolvimento: o índice paulista de responsabilidade social nos municípios do noroeste paulista*. 2007. 1v. 151f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Palavras - chave: desenvolvimento, capital humano, capital social.

Resumo tese: Trata-se de pesquisa empírica cujo objeto são os indicadores do Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS). À luz deste índice, se analisa educação e desenvolvimento nos municípios do noroeste paulista, buscando compreender que fatores levam aos bons resultados nos indicadores de escolaridade, obtidos por um grupo de municípios com baixos níveis de riqueza, denominados de grupo 3 do IPRS. O trabalho busca, por meio de um olhar crítico da composição das variáveis do IPRS, analisar a capacidade destas expressarem a realidade do ambiente educacional dos municípios e, ao mesmo tempo, serem úteis na definição de políticas visando fortalecer as dinâmicas de desenvolvimento dos mesmos. Com isso objetiva contribuir com o debate sobre a formulação de indicadores educacionais mais adequados à análise do desenvolvimento na atualidade. Parte-se da constatação da relevância da educação nas atuais dinâmicas de desenvolvimento, não mais compreendido como sinônimo de crescimento econômico, ressaltando a inclusão da dimensão educacional nos instrumentos de mensuração do desenvolvimento humano. São discutidos os conceitos de desenvolvimento como liberdade e de capital social como parâmetros para se compreender o surgimento de uma nova geração de indicadores de desenvolvimento dentre os quais o índice paulista. Estes conceitos são abordados com base nas referências teóricas fornecidas por Sen, Putnam, Bourdieu e Coleman, objetivando analisar a capacidade do IPRS em incorporar estes conceitos nas suas dimensões. Paralelamente a isso se apresenta e analisa os indicadores do IPRS no estado de São Paulo e nos municípios da região noroeste, buscando compreender o que leva a emergência de um grupo expressivo de municípios pobres em termos de riqueza mas com indicadores sociais satisfatórios. Para tanto são utilizados os dados secundários do banco de dados do IPRS da Fundação Seade. Com isso se constata dois aspectos: a relevância da dimensão escolaridade nos bons resultados sociais obtidos por estes municípios e a insuficiência dos indicadores educacionais do índice paulista, especialmente no que se refere a incorporar outras variáveis quantitativas relacionadas ao ambiente educacional disponível quanto variáveis referentes à qualidade dos processos educativos desenvolvidos. As seguintes considerações finais são apresentadas: o IPRS é um indicador que avança na sua estruturação e capacidade de retratar a realidade do desenvolvimento dos municípios, fugindo da padronização dos indicadores sintéticos, contudo, ainda apresenta limitações no que tange a capacidade de analisar o ambiente educacional e a *qualidade da educação ofertada* e, conseqüentemente, contribuir de maneira efetiva como instrumento de monitoramento e avaliação das políticas que visam fortalecer as dinâmicas de desenvolvimento dos municípios paulistas.

ALVES, Fátima Cristina de Mendonça. *Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras: Tendências, Contextos e Desafios*. 2007. 1v. 286f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Palavras - chave: Políticas Educacionais, Modelagem multinível, capitais

Resumo tese: Este trabalho investiga a *qualidade do Ensino Fundamental* das capitais brasileiras no período de 1996 a 2005 face às mudanças expressivas que ocorreram na educação no Brasil, principalmente no que se refere à alteração no fluxo escolar, ao papel dos municípios na administração e

ao modo heterogêneo pelo qual cada um destes fatores atuou nas diferentes redes de ensino das capitais. Inicialmente, o estudo analisa a evolução de três indicadores de *qualidade do Ensino Fundamental* – desempenho escolar, taxa de não aprovação e taxa de distorção idade série – das redes de ensino estaduais e municipais das capitais brasileiras, bem como o mapeamento das políticas educacionais implementadas pelos governos no período analisado. Em seguida, investigou-se o impacto das políticas públicas no desempenho das redes de ensino das capitais brasileiras, a partir dos dados para a 4ª série do Ensino Fundamental do SAEB 1999, 2001 e 2003. O resultado da estimação do modelo multinível mostrou que as políticas relacionadas ao processo de escolha dos diretores, à formação dos professores, ao atendimento à Educação Infantil e à organização da escolarização em ciclos tem impacto no desempenho discente. O trabalho também investiga, a partir do desempenho da coorte etária de 10 anos, *a qualidade da educação* considerando tanto o desempenho dos alunos quanto o fluxo escolar. Os resultados indicam estabilidade no desempenho da coorte etária tanto para o Brasil quanto para as capitais brasileiras. Consequências para as políticas públicas na área de educação são discutidas.

SILVA, Josilda Maria Belther. *Os programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista*. 2007. 1v. 158f. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

Palavras - chave: *qualidade do ensino*, progresso continuado, ciclos

Resumo tese: Este trabalho analisou a contribuição dos programas de recuperação paralela para *a qualidade do ensino paulista* no contexto do regime de progressão continuada dos alunos. Para tanto foi necessário discutir o conceito de *qualidade em educação*, a recuperação paralela e os seus princípios norteadores. Foi realizada uma análise da estrutura e funcionamento desses programas em um município do interior paulista utilizando-se de dados coletados por meio de observação de aulas de reforço, participação em reuniões pedagógicas, entrevistas com professores coordenadores e análise da legislação que trata do tema. O estudo conclui que *o conceito de qualidade em educação* não pode prescindir de um ensino que assegure o sucesso escolar de todos os alunos por meio de uma formação que respeite a diversidade cultural, social e cognitiva de cada indivíduo mas esse sucesso inclui o domínio pelos alunos de um sólido conjunto de conhecimentos e conteúdos culturais que são aqui considerados essenciais para o exercício pleno da cidadania.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. *A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada: Implicações para a Situação de Pobreza e Desigualdade no Brasil*. 2007. 1v. 310f. Doutorado em Política Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Palavras - chave: Baixa *Qualidade da Educação*; Pobreza e Desigualdade no Brasil

Resumo tese: O estudo investiga até que ponto a baixa *qualidade da educação* na escola pública de Ensino Fundamental compromete a cidadania da população mais marginalizada e contribui para o aprofundamento da pobreza e da desigualdade no Brasil. Investigam-se algumas contradições presentes no contexto escolar, especialmente no que se refere ao desafio do professor em lidar com a aprendizagem e com a cidadania - própria e do aluno - e às limitações de suas condições de trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho dialético, que mescla dados quantitativos e qualitativos e utiliza-se da hermenêutica de profundidade para analisar os dados. O estudo teve como cenário de investigação duas escolas públicas de Ensino Fundamental, localizadas no Paranoá, periferia de Brasília, Distrito Federal. Os dados foram coletados junto aos professores das escolas investigadas, por meio das técnicas de observação participante, questionário de profundidade, entrevista e encontro coletivo. Os resultados evidenciam fatores que agravam a problemática da aprendizagem e da cidadania na escola pública brasileira, quais sejam: a) o jogo assimétrico de relações de poder presente no contexto da escola pública; b) os critérios inadequados das políticas de avaliação educacional e das políticas sociais vinculadas à educação; e c) o fato dos professores terem que cuidar da aprendizagem e da cidadania de seus alunos, quando sua própria aprendizagem e cidadania estão sensivelmente comprometidas. A investigação aponta que o Estado brasileiro está falhando na oferta de uma *educação de qualidade* para a população historicamente marginalizada e oferece uma escola pública que privilegia uma aprendizagem mecânica e fraca em detrimento do pensamento crítico, global e autônomo, com professores, gestores e coordenadores pedagógicos desestimulados e desqualificados, com precárias condições de trabalho, sem o apoio institucional e da comunidade e com alunos desmotivados para aprender. Diante dos resultados

encontrados, o estudo propõe alternativas para o fortalecimento de uma escola capaz de educar o cidadão global emancipado, com as habilidades do aprender a ser, aprender a aprender, aprender a compreender, aprender a pensar, aprender a se organizar e aprender a mudar. A pesquisa argumenta que o resgate da educação pública demanda tanto maior mobilização coletiva da sociedade civil em prol de uma escola pública democrática e de qualidade como uma efetiva valorização do professor enquanto figura estratégica nesse processo. A investigação conclui que a defesa da educação pública de qualidade para todos é de suma importância porque mantém relações estreitas com o fortalecimento da democracia no país e com a construção de uma sociedade mais justa na qual todos podem exercer sua cidadania plenamente.

SANTOS, Regina Lucia Lourido dos. *Sistema nacional de avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas*. 2007. 1v. 184f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Palavras - chave: Políticas de avaliação de educação - avaliação - currículo

Resumo tese: O presente estudo tem como objetivo básico a análise crítica de diferentes fontes documentais que tratam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) buscando questionamentos e proposições que contribuam para a construção de uma política de avaliação educacional alternativa, que se contraponha ao referido sistema, considerando suas limitações para retratar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, documental, usando elementos da análise do discurso e que teve como fontes fundamentais de dados documentos oficiais, artigos em periódicos educacionais e artigos de jornais. Buscamos a contribuição de teóricos de linha crítica para fundamentar nossa análise. Evidenciamos que uma política como o SAEB representa um atraso em relação ao avanço teórico no campo da avaliação educacional, o que é preocupante considerando sua influência nas políticas avaliativas de estados e municípios. Verificamos que existem questionamentos e algumas proposições ao referido sistema. Constatamos que a lógica do exame se fortalece a cada dia, demandando a reflexão-ação de sujeitos que se comprometam com uma perspectiva de avaliação que considere a complexidade do processo educativo

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. *Projeto Nordeste de Educação Básica e o Fundescola: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade da Educação*. 2007. 1v. 150f. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

Palavras - chave: educação, política educacional, qualidade da educação, Banco

Resumo tese: A questão educacional, no Brasil, na década de 1990 foi o centro de muitas discussões. Entre os vários enfoques dados à educação, chama atenção a presença constante da expressão qualidade da educação no discurso de segmentos da Sociedade Civil como o CONED, do Governo Brasileiro e do Banco Mundial. Nesta pesquisa, o objetivo é investigar o discurso do Banco Mundial e do Governo Brasileiro sobre qualidade da educação por meio da análise do Projeto Nordeste e do Fundescola, ambos financiados pelo BIRD. Nossa hipótese é de que o discurso da qualidade da educação substituiu oficialmente o discurso da democratização da educação, reduzindo as demandas de reivindicações de segmentos educacionais. A metodologia utilizada é a análise do discurso de linha francesa, derivada de Michel Pêcheux e matizada por Michel Foucault. A pesquisa aponta para o fato de que o enunciado qualidade da educação torna-se verdadeiro ao ser proferido por vários sujeitos e partindo de vários lugares. Entretanto, não possui o mesmo significado, pois pertencem a formações discursivas diferentes. A qualidade assume a centralidade no cenário educacional no lugar da democratização, reduzindo o sentido desta, esvaziando e/ou apagando suas construções históricas. A democratização, bandeira de luta de segmentos ligados à educação, serve de desresponsabilização do poder central, transferindo às instâncias administrativas menores, posteriormente à escola, a responsabilidade pela educação, utilizando-se do discurso da autonomia e da democratização. Observamos que Governo e BIRD, ao ficarem no lugar de elaboradores da política educacional, constroem a imagem de que cumprem o papel a que se propõem, atribuindo os possíveis fracassos dos projetos às instâncias administrativas menores. Por fim, o significado do enunciado qualidade da educação para Governo e BIRD se resume a eficácia, eficiência e racionalidade, enquanto os segmentos da sociedade atribuem o sentido mais abrangente incluindo o social, político, cultural.

REZENDE, Valéria Moreira. *Da escola de excelência à escola de aparência: análise das condições e interferências na qualidade do ensino médio regular, em duas escolas da rede pública estadual de Minas*

Gerais. 2007. 1v. 333f. Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Palavras - chave: Ensino Médio, *Qualidade do Ensino*, Cultura Escolar, Currículo

Resumo tese: Esta investigação, realizada na perspectiva dos estudos sobre a cultura escolar focaliza, especificamente, o que se entende por *qualidade do ensino médio regular* na rede pública estadual em Minas Gerais, no âmbito do Programa Escolas de Referência – PER. Tomou-se como alvo da pesquisa, duas escolas públicas do interior de Minas Gerais, escolhidas como escolas-referência. A coleta de dados foi realizada no período de 2005/2007, com auxílio de instrumentos construídos e testados, incluindo: análise de documentos, observações da realidade escolar, entrevistas, aplicações de questionários e realização de “rodas de conversa” – e envolvendo, em ambas as escolas, os diferentes agentes escolares envolvidos no PER (2 Supervisoras das escolas, 2 Técnicas da Secretaria Regional, 2 gestores escolares, 12 professores e 24 alunos do ensino médio). Com o apoio teórico de autores como: Barroso, Bourdieu, Canário, Hutmacher, Krawczik, Kuenzer, Marchesi & Martín, Mitulic, Nóvoa e Zibas, a pesquisa investiga a hipótese de que a *qualidade do ensino* que ambas as escolas oferecem está ligada à forma como concebem a formação geral de seus alunos (enquanto uma escola privilegia um ensino médio marcado pela expectativa do exame vestibular, pela rigidez na forma de conduta e ação disciplinar, pelo oferecimento de um ensino conteudista e tradicional e pelo distanciamento na relação professor-aluno, a outra escola prioriza a formação social e integração do aluno na sociedade, com atendimento às suas dificuldades sociais, procurando trabalhá-las para além do oferecimento dos conteúdos ensinados). Foram questões norteadoras da pesquisa: Quais são os determinantes das diferenças na *qualidade da oferta do ensino médio* oferecido pelas duas escolas pesquisadas, que pertencem a uma mesma rede de ensino e que desenvolvem o mesmo projeto de melhoria da *qualidade do ensino*? Como tais fatores interferem nas atividades pedagógicas, na organização administrativa e financeira da escola e no desenvolvimento iniciado em ambas? Como as diferenças detectadas relacionam-se com a *qualidade do ensino* médio regular no interior das duas escolas? Assim, os objetivos da pesquisa previam: a) analisar as diferenças e similitudes na organização das duas escolas, compreendendo que esses traços determinantes marcam os limites e possibilidades do trabalho escolar e da formação geral dos alunos, e b) apresentar e analisar as formas de operacionalização do PER e em que medida as características de cada escola interferem nesse desenvolvimento diferenciado. Os dados coletados foram organizados e analisados a partir de três grandes grupos de indicadores das realidades das escolas, a saber: a gestão escolar, o trabalho pedagógico e o currículo. Os resultados confirmaram a hipótese investigada e revelaram um Programa, cuja retórica se propõe a resgatar uma “qualidade do ensino” ainda suscetível a indefinições. A reforma curricular proposta mostrou-se distante da realidade das escolas pesquisadas e cada uma delas, em resposta, encontra seus próprios meios para fugir às ingerências e fazer prevalecer sua identidade. Finalmente, os resultados permitiram também delimitar conceitualmente a *idéia de “qualidade” na educação em geral e no ensino*, em particular, seja ele médio ou não.

ANO 2008

BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos. *Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas on line*. 2008. 1v. 316f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Palavras - chave: abordagens educacionais, dinâmicas colaborativas

Resumo tese: Ao oferecer condições, tanto para que o indivíduo possa enfrentar situações novas que se delineiam frente aos avanços das tecnologias de informação e comunicação, como para que ele possa gerar descobertas e inovações, novas políticas de formação são requeridas. O cenário mais provável do processo de ensino e aprendizagem será o de sistemas “integrados”, que oferecem oportunidades diversas de formação, organizáveis de modo flexível, com atividades presenciais e a distância, viabilizando a interação entre professores e estudantes. As DINÂMICAS COLABORATIVAS apresentam-se, então, como uma estratégia educativa para a formação do futuro profissional. A presente pesquisa investigou quais fatores interferem na dinâmica de colaboração on line em processos educacionais desencadeados em cursos via Internet. Para isso, o presente estudo apresentou a análise de uma proposta pedagógica de dinâmica colaborativa construída pela pesquisadora, desenvolvida em uma disciplina de pósgraduação na modalidade a distância, via Internet, em quatro edições consecutivas. Com encaminhamento de natureza qualitativa, adotou-se como estratégia de pesquisa o Método do Estudo de

Caso. A partir do reagrupamento dos dados coletados, foram delimitadas cinco categorias, as quais orientaram a análise e ordenaram a construção do texto da pesquisa: infraestrutura tecnológica, posturas individuais, posturas coletivas, estratégias metodológicas colaborativas e gestão. O resultado dessa investigação comprovou a hipótese de que as dinâmicas colaborativas on line possibilitam a criação de uma comunidade de aprendizagem e revelam-se como formas diferenciadas de se atuar com *qualidade em educação* on line, uma vez que atividades em grupo constituem o cerne da formação atual, tanto presencial quanto a distância. A análise dos dados coletados demonstrou que tais dinâmicas colaborativas consistem num processo complexo de atividades sociolingüísticas. Esse processo envolve a inter-relação de aspectos cognitivo-afetivos individuais e construção social de conhecimento, onde ocorre identificação pessoal por meio da interação com outras pessoas. Assim, devem ser considerados os fatores pertinentes à mediação de atividades individuais e de grupo, tendo por meta o alcance de objetivos comuns de aprendizagem. O foco não deve ser a tecnologia, mas a atividade humana em realização.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade*: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais. 2008. 1v. 323f. Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

Palavras - chave: Formação de Professores, Educação a Distância.

Resumo tese: Esta tese foi desenvolvida com os seguintes objetivos: (i) analisar as políticas públicas de formação de professores, procurando verificar sua relação com as reformas para a educação, em sentido amplo, e com as orientações para a construção da nova sociabilidade, nas suas dimensões técnica, ética e política; (ii) investigar, na concepção político-pedagógica do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, as dimensões técnicas, éticas e políticas, visando analisar a sua relação com a nova sociabilidade, nos seguintes aspectos: a) concepção de formação profissional para o trabalho pedagógico; b) conteúdos curriculares propostos; c) articulação entre teoria e prática pedagógica; d) competências atribuídas ao professor das séries iniciais do ensino fundamental. Realizou-se um estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, orientado pelo materialismo histórico, buscando, com a mediação da literatura especializada, examinar os conceitos, princípios e pressupostos que fundamentaram o Projeto Veredas. Concluiu-se que a reforma da formação de professores, no Brasil, nos seus aspectos técnicos, éticos e políticos, tornou-se necessária ao projeto da nova sociabilidade, com duas finalidades principais: formar os novos organizadores da cultura, de acordo com as demandas técnicas, éticas e políticas do capitalismo mundializado; e preparar as novas gerações para ser, pensar e agir de acordo com as exigências do capitalismo contemporâneo, além de prepará-las para a sobrevivência material e para a convivência social. Em Minas Gerais não foi diferente: o governo Itamar Franco (1999-2002) representou uma continuidade de novo tipo, pois preservou os aspectos fundamentais da reforma mineira, inclusive o papel do Banco Mundial como organismo financiador do processo. Mesmo apresentando princípios relevantes — como a valorização do magistério, a capacitação dos professores, a democratização da escola, *a qualidade da educação* e a universalização do acesso —, Minas deixava clara a sua orientação ética e política, nos marcos do neoliberalismo da Terceira Via: incentivo ao voluntariado, busca de novas parcerias e formas de financiamento, ênfase no aprendizado ao longo da vida, a partir dos pilares da educação, entre outros eixos. O Projeto Veredas incorporou as indicações modernizadoras para a formação de professores, em serviço e a distância, e a dimensão ético-moral necessária à formação do intelectual orgânico fundamental à nova sociabilidade. Foram apresentadas como razões para a formação superior em exercício a indicação da legislação para que os professores tivessem nível superior e a “fundamental e urgente” preparação do sujeito para o enfrentamento da nova realidade trazida pela globalização. Assumi-se a pedagogia das competências como diretriz curricular e a transformação social, nos limites do capitalismo: o caminho seria apenas humanizá-lo, ainda que se mantenham intactas a exploração e a dominação que o engendram. Palavras-Chave: Formação de Professores, Nova Sociabilidade, Educação a Distância.

ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. 2008. 1v. 206f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Palavras - chave: Avaliação educacional. Educação Básica brasileira. Ontologia

Resumo tese: A partir dos anos de 1990, sobretudo, a temática da avaliação educacional ganhou terreno nos debates políticos e pedagógicos, impregnando os discursos e as práticas políticas educacionais, tanto

em nível nacional quanto internacional. À escola, a exemplo das demais políticas sociais, foi imposta uma mudança em vários aspectos, inclusive no que tange à sua gestão. Recrudescer a relevância dos instrumentos avaliativos, particularmente os em larga escala, como pilares da gestão da Educação Básica calcada na lógica da eficiência gerencial e da busca de escores que atestassem, quantitativamente, a *qualidade da educação pública oferecida*. Buscamos compreender os pressupostos ontológicos presentes nesse processo que, entre outros elementos, gerou a reforma do aparelho do Estado, implantando o Estado Avaliador. Nossa pesquisa baseou-se na coleta e análise de fontes documentais oficiais do governo brasileiro, de organismos internacionais (OI) - como o Banco Mundial, a CEPAL e a UNESCO -, fontes tomadas como relevantes para a compreensão da reforma do Estado e da Educação Básica brasileira nos anos de 1990. Privilegiamos na análise relativa aos OI os documentos do Banco Mundial por entendermos relevantes suas prescrições na materialização da política educacional brasileira e latino-americana e por sua presença na agenda de outros OI. O fio condutor da reflexão centra-se na avaliação como elemento determinado em última instância em seus aspectos políticos, econômicos e ideológicos. Os autores que utilizamos como referência teórica foram Marx (1988 e 1998), Lukács (1981), Mészáros (2002 e 2003) e Chesnais (1996 e 1998). Autores brasileiros, como Moraes, M. C. M. (2000 e 2003), Moraes, R. (1997 e 2002), Leher (1998 e 2005), Vieira (1992 e 2002), Xavier (1990), Silva Jr. (2002), Fiori (1995, 1997, 1998 e 2001), Evangelista (2002, 2005, 2006 e 2007), Shiroma (2002), entre outros, foram fundamentais para a reflexão acerca da temática, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista das políticas educacionais no Brasil. Em relação ao tema específico da avaliação, nos referenciamos em Afonso (1999), Dias Sobrinho (2002), Fontanive (1997), Franco (1997), Gomes (2002), Noronha (2002), Lima (2001), Luckesi (1995), Nagel (1996 e 2001), Oliveira (1996, 2000 e 2005), Sousa (1997 e 2003), Saul (1994 e 2006) e Vianna (2005), entre outros. Para realizar nosso objetivo, retomamos a história dos testes de medição de capacidades humanas, evidenciando a ontologia que embasa as justificativas das desigualdades sociais por supostas diferenças intelectuais inatas. Em seguida, apresentamos a problemática da reforma do Estado e da promoção do Estado Avaliador, alternativa para um Estado que se pretende não mais financiador da educação, mas incentivador, regulador e controlador das políticas educacionais e do desenvolvimento sócio-econômico. Neste âmbito, discutimos a reforma da Educação Básica brasileira, a centralidade da avaliação em larga escala, articulada à promoção do Estado Avaliador. Dedicamo-nos a entender a "preocupação" presente nas proposições do Banco Mundial para o alívio da pobreza. Analisamos como esta "preocupação" se exacerbou, creditando-se importância crucial à educação eficiente para o "alívio" da pobreza pela via do incremento da produtividade dos pobres.

VALADARES, Juarez Melgaço. *A Escola Plural*. 2008. 1v. 199f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Palavras - chave: Políticas Públicas; Ciclos de Formação

Resumo tese: Percebemos na educação a descontinuidade de políticas públicas que introduzem os ciclos de formação como mecanismos de garantir a inclusão e permanência dos alunos na escola. A Proposta Escola Plural, implantada na cidade de Belo Horizonte em 1995, tem convivido com resistências e desconfiças quanto à *qualidade da educação* ofertada, e continua suscitando polêmicas até os dias atuais. Neste trabalho, buscamos compreender os impasses criados a partir das novas formas de organização do trabalho escolar contidas na Proposta, e as formas com que os gestores públicos lidaram com essas controvérsias, à medida que foram encontrando dificuldades em concretizar os seus eixos. Estas questões nos remetem tanto a uma indagação sobre as mudanças ocorridas na prática pedagógica, quanto aos seus efeitos na representação que os gestores possuem sobre os sujeitos da instituição. Para tanto, além da análise dos textos públicos produzidos, coletamos os nossos dados por meio de entrevistas realizadas com vinte gestores que fizeram parte da administração desde 1995, na busca das justificativas para as transformações ocorridas na Proposta, bem como os dispositivos de intervenção criados que permitissem resolver os impasses. Apoiados no referencial psicanalítico de René Kaës e em conceitos retirados das produções teóricas de Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire, centramos nossa busca nas relações mantidas entre professores, escolas e instituição ao longo deste tempo. Cientes de que a Escola Plural nos coloca frente a questões essenciais da prática pedagógica, acreditamos na possibilidade de criar outros conhecimentos que possam auxiliar os gestores de sistemas públicos de ensino na compreensão das dificuldades inerentes às reformas educacionais.

TROMBETTA, Luis Carlos. *A formação e a prática profissional dos educadores igrejinheses*. Um

estudo de caso. 2008. 1v. 185f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Palavras - chave: Formação de Professores - Prática Profissional

Resumo tese: Esta tese de doutorado aborda o processo de formação e a prática profissional dos educadores da rede pública municipal e estadual da cidade de Igrejinha, RS. Este é um estudo de caso que segue a teoria materialista e utiliza as categorias filosóficas do Materialismo Dialético, as categorias sociológicas do Materialismo Histórico e também as categorias da Economia Política de Marx. A partir do Materialismo Dialético, analisamos os princípios, as leis e as categorias que estão imbricadas no processo de formação dos professores e também envolvidas em sua prática profissional. Esta tese é caracterizada como um estudo de caso que procura analisar as contradições existentes entre a formação e a prática profissional dos professores da rede pública municipal e estadual de ensino dentro de uma visão de totalidade. Com esta tese procuramos conhecer e compreender as contradições existentes entre a formação e a prática profissional e, num segundo momento, sugerimos ações concretas e viáveis no sentido de melhorar a prática dos educadores em sala de aula e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do nível de *qualidade da educação pública* na cidade de Igrejinha, RS. Nesta tese, afirmo que as contradições existentes entre a formação e a prática profissional dos educadores estão relacionadas com o baixo nível de *qualidade da educação* igrejinense e também contribuem para que haja um clima de desânimo e desmotivação entre os professores, alunos e os diferentes profissionais que estão envolvidos com a educação. Os dados que expusemos nesta tese são provenientes de pesquisas em fontes bibliográficas e documentais e, como técnicas de coletas de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada e a observação semi-dirigida das aulas de dez professores. A partir desta tese, podemos afirmar que é urgente a viabilização de projetos destinados a organização de ações concretas voltadas à formação continuada/permanente dos professores para que estes consigam harmonizar mais a dimensão teórica com a dimensão prática presentes no processo pedagógico. O aumento dos investimentos em educação para a concretização de uma política salarial justa, bem como o aumento dos salários, são soluções que se impõem em regime de urgência como saída para estimular os professores que lutam em diferentes salas de aula em diversas turmas de alunos. Preconizamos que a educação e a formação são fenômenos políticos capazes de contribuir no processo de emancipação dos seres humanos e, a partir disto, preparar os jovens para o exercício consciente da cidadania e, desta forma, estaremos criando condições para aperfeiçoar a democracia e transformar a sociedade.

SOUZA, Tatiana Noronha de. *Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros*. 2008. 1v. 148f. Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Palavras - chave: Educação Infantil; *Qualidade de atendimento*; Creches.

Resumo tese: Nos últimos trinta anos, aspectos tais como avanços legais relativos aos direitos das crianças, descobertas científicas sobre a importância de experiências enriquecedoras na infância para o desenvolvimento infantil, levaram a uma intensa produção de pesquisas e textos relativos à qualidade do atendimento infantil institucional. Dado o intenso intercâmbio de experiências e de literatura especializada, o presente estudo objetivou identificar o compartilhamento de indicadores de *qualidade na educação infantil* em textos de países de cultura ocidental. Através da análise temática de seis documentos oriundos do Brasil, da Comunidade Européia e dos Estados Unidos, identificaram-se os temas existentes em cada documento; cada tema, ou indicador, refere-se a uma prática educacional utilizada para atingir um atendimento de qualidade. Os temas ou indicadores de qualidade foram classificados em sete categorias temáticas, contendo 23 subcategorias, excludentes entre si: I – Política de Atendimento; II – Filosofia Institucional; III – Organização do Tempo e Atividades; IV – Organização dos Espaços; V – Relação Instituição-Família; VI – Relação Instituição-Equipe; VII – Interações. Dentre as cinco categorias temáticas (exceto Política de Atendimento e Filosofia Institucional) compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos, salientam-se Interações, pois todas as suas subcategorias foram compartilhadas (100%). Em seguida, considerando o número/porcentagem de subcategorias compartilhadas pelos três locais, encontram-se: Organização dos Espaços (80%), Relação Instituição-Família (67%) e Organização do Tempo e Atividades (60%). A última categoria compartilhada pelos documentos oriundos dos três locais, Relação Instituição-Equipe (25%), ao contrário das anteriores, chama a atenção devido ao maior número de não compartilhamento

de suas subcategorias, pois a metade delas não foram compartilhadas, estando presentes em apenas um local de origem. Os resultados, evidenciando o compartilhamento da maioria das categorias temáticas construídas na análise dos documentos, demonstram que há um consenso, em países de cultura ocidental, no que hoje é tido como indicadores de qualidade no atendimento de crianças pequenas em instituições educacionais. É importante salientar que a existência deste compartilhamento não impede a manifestação das diferenças culturais, próprias de cada país, que estarão presentes, circunscrevendo as práticas educativas, desde a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, até às atividades e brincadeiras que são desenvolvidas. Considerando que, ao se discutir a qualidade de atendimento infantil, há explícita ou implicitamente uma visão de desenvolvimento humano, foi realizada uma discussão das categorias temáticas identificadas no presente estudo, à luz dos sistemas ambientais de Bronfenbrenner. Verificou-se que as categorias temáticas Política de Atendimento e Filosofia Institucional exemplificam o exossistema e macrosistema, por influenciarem o atendimento infantil na creche. A categoria temática Relação Instituição-Família exemplifica o mesossistema, por abarcar os elos e processos que ocorrem em dois microsistemas, dos quais a criança participa (família e creche). As categorias temáticas Organização do Tempo e Atividades, Organização dos Espaços, Relação Instituição- Equipe e Interações englobam indicadores de qualidade relativos ao microsistema creche, porém, os fenômenos que aí ocorrem são influenciados pelos contextos ambientais distais. Deste modo, ao se analisar a *qualidade na educação infantil*, devem se considerar desde aspectos que podem ser trabalhados no contexto ambiental imediato – instituição educacional – até contextos mais distais.

SILVA, Vandrê Gomes da. *Por um sentido público da qualidade na educação*. 2008. 1v. 120f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Palavras - chave: qualidade de ensino, *qualidade da educação*

Resumo tese: A partir de uma análise conceitual de usos aparentemente consensuais do termo “qualidade” no campo da educação e apoiado sobretudo no conceito de público em Hannah Arendt, o presente trabalho discute a validade do que se denomina aqui narrativa instrumental da *qualidade em educação*. Essa narrativa se assenta na definição de qualidade restrita a determinados resultados obtidos pelos alunos, em termos de seu rendimento cognitivo, em avaliações de larga escala e à utilidade que porventura tenham esses resultados para a esfera social, conseqüência da indefinição dos limites entre as esferas pública e privada, típica da Modernidade. Os pressupostos dessa narrativa utilitária se fundam em fins extrínsecos à própria educação escolar, relegando-a à condição de um simples meio para a satisfação de necessidades antes criadas por uma sociedade de consumo do que legitimamente estabelecidas por uma discussão de caráter eminentemente público e político. É como se o valor da escola pudesse ser estimado pela riqueza ou pelo status social que proporciona aos indivíduos ou pelo desenvolvimento econômico que pode acarretar. Nesses termos, a formação escolar se vê reduzida a atender a interesses socialmente valorizados, supostamente capazes de viabilizar as condições para se obterem mais e melhores resultados, alimentando um fluxo sem sentido. A essa visão utilitária, opõe-se a vocação da educação escolar pública, que, reconhece a natalidade e a iniciação no mundo humano como seu fundamento e assume a responsabilidade por esse mundo sob a forma da autoridade a partir de uma herança pública e comum. Nessa perspectiva, a escola tem uma dupla responsabilidade: a preservação das tradições de conhecimento e formas de vida de um mundo preexistente do qual os recém-chegados vão se apropriando e a possibilidade de agir sobre esse mundo, renovando-o.

ANO 2009

FRANCO, Armando Cesar. *Utilização da indústria de energia elétrica para financiar a educação com vistas ao desenvolvimento econômico: uma proposta para o Brasil*. 2009. 1v. 182f. Doutorado em Energia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Palavras - chave: Indústria de Energia Elétrica, *Qualidade da Educação*

Resumo tese: Partindo da constatação das péssimas condições de vida da maioria do povo brasileiro – 34,1% vivendo abaixo da linha da pobreza – e da crescente lucratividade da indústria de energia elétrica no país, o presente trabalho procurou uma forma dessa indústria contribuir para saldar parte do passivo social brasileiro. Os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros, em praticamente todos os processos de avaliação existentes, indicam que o baixo nível do ensino público é um dos maiores problemas que o país tem a enfrentar no curto prazo. As projeções da evolução da pirâmide etária da população brasileira

indica que, em poucos anos, a maioria da população já se encontrará em idade ativa, ou seja, já deverá ter sua formação escolar concluída, o que indica a urgência da busca pela melhoria da *qualidade do ensino fundamental*. As externalidades dos investimentos públicos em educação, sendo superiores aos retornos privados, justificam a atuação do Estado nessa atividade de relevância inquestionável para a construção da nação. Demonstrada a forte correlação entre o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e a produção per capita dos países, é feita uma proposta de utilização de recursos gerados na indústria de energia elétrica brasileira para aplicação em ações que busquem mais qualidade no ensino fundamental do país. A proposta, que não eleva os custos da indústria e não significa elevação de tarifa para o usuário final, é a prorrogação por 5 anos do recolhimento da RGR (Reserva Global de Reversão), cuja extinção está prevista para o final de 2010. O valor recolhido anualmente permitiria quase dobrar os valores aplicados na ação de melhoria da *qualidade do ensino* no orçamento federal de 2009, devendo antecipar as metas de desempenho propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que busca alcançar os níveis obtidos pelos países da OCDE em 2025. Outros trabalhos podem ser desenvolvidos, buscando alternativas de financiamento da educação no Brasil, considerando a renda do petróleo que poderá ser obtida a partir da exploração do óleo do pré-sal.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães. *A relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil: evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005*. 2009. 1v. 100f. Doutorado em Demografia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Palavras - chave: desempenho escolar, distribuição relativa, decomposição

Resumo tese: O sucesso alcançado pelas políticas de democratização das oportunidades educacionais, no que tange à ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental, trouxe novos desafios para o sistema educacional brasileiro. Nos últimos anos, o problema relacionado à baixa *qualidade da educação*, mensurada pelo desempenho dos alunos em testes padronizados de conhecimento, têm sido amplamente discutido na literatura. Desde o ano de 1995, as informações sobre o desempenho tornaram-se disponíveis através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao observar a tendência desta medida, ficou constatado um declínio dos níveis médios de aprendizado alcançado pelos estudantes brasileiros. A primeira hipótese levantada para explicar esta evolução negativa se pautou no aumento da heterogeneidade do público escolar, em decorrência das políticas de ampliação do acesso ao sistema de ensino e de correção do fluxo escolar, implementadas na segunda metade da década de 1990. O estudo desenvolvido nesta tese vale-se da qualidade e da riqueza da série histórica de dados sobre o aprendizado dos alunos para explorar as variações ocorridas nesta medida e encontrar as possíveis explicações para estas oscilações. Enquanto muito tem sido estudado sobre os fatores que se associam ao desempenho escolar em um determinado ponto no tempo, pouca atenção tem sido dada sobre as mudanças nesses fatores e os seus efeitos sobre as variações intertemporais observadas na proficiência escolar. Encontrar e quantificar esses efeitos constitui-se o principal objetivo deste estudo que, para tanto, aplica metodologias de decomposição baseadas em simulações contrafactuais. Na primeira etapa, realizamos uma análise univariada para avaliar as diferenças na distribuição do desempenho escolar entre dois períodos. Utilizamos a técnica da distribuição relativa, desenvolvida por Handcock e Morris (1999), e constatamos que o declínio temporal do desempenho escolar médio foi uma conjunção de dois fatores: uma redução dos níveis de desempenho ao longo dos quantis da distribuição (efeito nível) e um aumento na participação relativa de alunos com menores resultados educacionais (efeito distribuição). Na segunda etapa, condicionamos o desempenho escolar aos seus fatores associados e buscamos identificar a contribuição das mudanças na composição e retorno da heterogeneidade observada e não-observada na variação temporal da média e da distribuição do desempenho escolar. Neste exercício, utilizamos as decomposições de Oaxaca-Blinder (1973) e Juhn, Murphy, Pierce (1993). Dada a natureza hierárquica dos dados educacionais, adotamos estratégias que possibilitaram mensurar estes efeitos em ambos os níveis: aluno e escola. Dentre os principais resultados encontrados, constatamos que os efeitos associados à variação no nível socioeconômico dos alunos foram mais importantes para explicar as variações temporais no desempenho escolar, tanto na análise micro (aluno) quanto na análise macro (escola). A redução na “quantidade” deste atributo (efeito composição) contribuiu para reduzir a média e elevar a desigualdade dos resultados dos alunos nos exames de proficiência. Por outro lado, a redução na sensibilidade do desempenho escolar ao nível socioeconômico (efeito retorno), apesar de ter atuado no sentido de reduzir a qualidade média da educação, contribuiu para equalizar a distribuição do desempenho escolar em todos os períodos analisados. No que tange à heterogeneidade não-observada

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

(efeito resíduo), constatamos que a sua contribuição para a variação na desigualdade foi pequena relativamente aos demais.

FLÔR, Cristhiane Cunha. *Leitura e formação de leitores em aulas de Química no Ensino Médio*. 2009. 2v. 235f. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Palavras - chave: Leituras. Linguagens. Educação Química. Análise do Discurso.

Resumo tese: Pensar a linguagem no processo de ensino e aprendizagem de Química é, para mim, um passo essencial no caminho da melhoria da *qualidade da educação*. Isso porque penso ser importante incentivar a formação de leitores no contexto escolar no âmbito de todas as disciplinas, inclusive da Química. A compreensão de como se dá a produção de sentidos para a Química a partir da leitura, o conhecimento das condições de produção de sentidos dos estudantes e a forma pelo qual eles se vêem enquanto leitores são questões que me guiaram durante a elaboração desse estudo, que tem como objetivo principal compreender como se dá a constituição de leitores tendo como base a relação entre leitores e textos diferenciados em salas de aula de química no ensino médio. Para atingir esse objetivo, trabalhei a leitura de textos diferenciados – literário, originais de cientistas, enciclopédicos, divulgação científica, tabelas – em uma turma de primeira série do ensino médio. Os estudantes produziram textos que foram analisados com base no referencial da Análise do Discurso Francesa (AD), com aportes na obra de Michel Pêcheux e seu desdobramento no Brasil através dos trabalhos de Eni Orlandi e que estabelece o discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores”. Entre os resultados, é possível perceber que a forma pela qual a leitura é trabalhada nas escolas influencia fortemente os sentidos construídos pelos estudantes a respeito dessa atividade, além de permear o olhar que lança para si mesmo enquanto leitor. Um trabalho com uma visão mais crítica de leitura, buscando a produção de sentidos e não a “resposta certa” é fundamental para o incentivo à leitura e à formação de leitores nas aulas de Química. A pesquisa mostra ainda que a modificação das condições de produção de sentidos dos estudantes através do trabalho com textos diferenciados pode levá-los a deslocamentos de sentidos em suas leituras, passando a ter, por exemplo, uma visão da ciência mais ligada ao seu caráter de empreendimento humano. Por fim, aponta também para a necessidade de se trabalhar a Linguagem Química nas aulas de Química no Ensino Médio, uma vez que os estudantes atrelam seu conhecimento predominantemente à formação do cientista ou à preparação para o vestibular, desconsiderando, muitas vezes, a importância da química em seu cotidiano.

MASSON, Gisele. *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. 2009. 1v. 250f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Palavras - chave: Políticas de formação. Formação de professores.

Resumo tese: O objetivo central da presente pesquisa foi analisar a influência da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores no Brasil no período de 2003 a 2009. Visa a apreender as mediações entre a materialidade do capital e a definição de constructos teóricos que lhe dão legitimidade. Analisa dialeticamente as relações entre capital, trabalho e Estado como fundamentos do modo de produção capitalista, com vistas a desvelar as políticas de formação de professores na perspectiva da totalidade. Investiga as possibilidades de consolidação de propostas de formação de professores baseadas numa concepção sócio-histórica, tomando como base para a apreensão da realidade a concepção materialista histórica e dialética. A pesquisa bibliográfica e documental realizou-se com foco no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB-2005), na “nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-2007), no processo de discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008) e na aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). O estudo identificou traços da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores: a) as políticas são contingentes e elaboradas para atender problemas emergenciais, inviabilizando a construção de projetos com objetivos de longo prazo e a definição de políticas de Estado mais orgânicas; b) a fragmentação e a flexibilização norteiam as políticas de formação de professores na medida em que diferentes programas com diferentes formatos organizacionais seguem a lógica da “política de clientela” no atendimento aos critérios dos editais do MEC/CAPES; c) o subjetivismo se faz presente nas ações do MEC/CAPES por enfatizar o papel dos professores na melhoria da *qualidade da*

educação sem oferecer condições objetivas adequadas para tal melhoria; d) o relativismo é expresso nos múltiplos percursos possíveis de formação de professores (programas, ações, níveis e modalidades bastante diversificados). O neopragmatismo é a categoria síntese que apreende as determinações da realidade das políticas de formação de professores, posto que enfatiza a atuação eficiente do professor no contexto particular de sua prática e para uma formação baseada em necessidades históricas imediatas. Destaca um esforço do MEC/CAPEs para dar maior unidade e qualidade à formação de professores, deixando claro, contudo, que novas decisões deverão ser tomadas, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho e valorização docente, para que seja possível a consolidação de uma política de formação numa perspectiva sócio-histórica.

RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. *Políticas de gestão escolar e a melhoria da qualidade do ensino – uma análise do plano de Desenvolvimento da Escola na Região da Mata Norte de Pernambuco (1999 - 2007)*. 2009. 1v. 303f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

Palavras - chave: PDE, Política Educacional, Descentralização

Resumo tese: Esta tese buscou analisar a política do PDE na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, no período de 1999 a 2007. Partiu-se do pressuposto de que o PDE é um marco na política educacional originado no contexto de políticas públicas impulsionadas pelo BM, a partir da década de 1990, e que, como processo de política passa por um modo dinâmico de regulação em todas as suas dimensões. O caminho teórico metodológico apoiou-se na abordagem cognitiva de política pública defendida por Muller & Surel (2002), combinado com a teoria de discurso e de análise de discurso em Norman Fairclough (2001). Considerou-se nesse sentido o discurso em uma perspectiva tridimensional, como interdiscursividade, intertextualidade e como prática social. Observou-se que em Pernambuco o PDE encontrou um discurso de resistência a sua concepção de política educacional. O sentido dos termos descentralização, autonomia, *qualidade da educação* e participação foram objeto de disputa, envolvendo o Fundescola/BM, setores organizados da sociedade civil, organizações acadêmicas, Secretaria Estadual de Educação, Sindicato de professores e membros da escola. Na Região investigada, o crescimento do PDE esteve vinculado ao financiamento do PDDE. A participação proposta restringiu-se a funções burocráticas e contribuiu para negar o seu valor pedagógico e político, uma vez que diminuiu a capacidade de autonomia das escolas e ampliou os mecanismos de regulação, de controle e de avaliação externa. Observou-se ainda que o PDE ocupou um espaço deixado pela ausência de uma cultura de planejamento no âmbito da escola e que, em alguns casos, sobrepôs o processo de construção do PPP.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. *As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia*. 2009. 1v. 258f. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Palavras - chave: avaliação educacional; políticas públicas; uso da avaliação

Resumo tese: Esse estudo investigou as contribuições de políticas de avaliação educacional, quando implementadas em larga escala, para as escolas públicas. Escolheu como foco a política de Avaliação da Aprendizagem (AA), implementada pelo Governo do Estado da Bahia junto às redes estadual e municipais (parceiras do Estado) no período de 1999 a 2004 (com primeira aplicação de provas em 2001). Entendeu como contribuições o conjunto de elementos de Utilidade e Uso. Para tanto, adaptou os sete indicadores da categoria Utilidade do modelo de meta-avaliação do JCSEE e do checklist decorrente elaborado por Stufflebeam (1999) e incluiu, no modelo adaptado, um indicador para a percepção de utilidade (U8). Dentre os 66 itens verificadores dos sete indicadores da categoria Utilidade (U1 a U7), 44 foram observados na AA (67%), o que apontava para uma probabilidade média a alta de concretização do uso, reforçada por uma percepção de utilidade da AA relatada pelas escolas (U8). A partir da discussão sobre usos instrumentais e conceituais, este trabalho propôs uma segunda categoria de análise: Uso. Inicialmente, focalizou o uso dos resultados da avaliação para a tomada de decisões (uso instrumental clássico), buscando relatos de usos feitos pelas escolas públicas, encaminhados à equipe central da avaliação por meio dos Relatórios do Diretor (RD). Expandiu a consulta sobre usos para além dos resultados, incluindo outros elementos da avaliação. Estes se mostraram mais frequentes, como o uso das matrizes de referências. Por essa razão, advoga-se aqui a ampliação da noção de uso instrumental para além dos resultados. Em seguida, voltou-se para o atingimento dos objetivos da política, na busca por uma relação entre o uso e a finalidade da política, lançando mão das variações nas taxas oficiais (aprovação, reprovação, abandono e proficiência em português e em matemática). Por fim, o estudo

buscou relatos de usos conceituais, fundamentais para o entendimento de como uma política de avaliação pode afetar seus stakeholders. Em especial, os resultados da pesquisa mostraram o efeito da AA para o compartilhamento de uma visão sobre a realidade de ensino, sendo este o uso conceitual mais relatado, de maneira positiva, pelas escolas. Respeitados os limites da não representatividade dos respondentes e de uma possível ritualização nas respostas das escolas, os achados apontaram para um uso real da avaliação, com efeito no desempenho do alunado da 4ª série tanto em Português quanto em Matemática. Para finalizar, foi feita uma reflexão sobre a relação entre uso e o atingimento da finalidade da política de avaliação. Diferente do que possa parecer, tal relação não é direta ou linear. Propõe-se aqui que a discussão a ser feita, em lugar de estar focada sobre uso x não uso, deveria ser concentrada em análises sobre se os usos feitos contribuem ou não para a melhoria da *qualidade da Educação*.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. *A qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre*: estudo em quatro creches conveniadas. 2009. 1v. 361f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Palavras - chave: Educação infantil, Conveniamento, Qualidade.

Resumo tese: Esta tese aborda a *qualidade da educação infantil* comunitária conveniada no Município de Porto Alegre, seus limites e suas possibilidades. A qualidade é aqui conceituada a partir da realidade social, econômica, política e pedagógica nas quais se inserem as quatro creches, pesquisadas. O conceito de qualidade da educação infantil comunitária conveniada, aqui proposto, está baseado em valores e se estrutura a partir de elementos dinâmicos e em constante reformulação. Por não se tratar de uma qualidade abstrata, este conceito é datado e geograficamente localizado, construído a partir do real e das experiências vividas pelos sujeitos sociais em relação e pertencentes a uma sociedade de classes antagônicas. A análise da qualidade aqui desenvolvida não separa a instância política da base material regida pelo econômico que, no sistema capitalista, possibilita qualidade diferenciada a partir das condições econômicas das famílias e das comunidades onde se localizam as creches comunitárias conveniadas e dos recursos investidos na educação. A separação do econômico e do político materializa as desigualdades próprias do sistema do capital. O arcabouço teórico, orientador da análise da qualidade, desenvolvido nesta tese, está ancorado em autores que discutem o sistema do capital e suas crises, bem como a alternativa de superação proposta que é a reforma do Estado que se torna mínimo para as políticas sociais e, máximo, para o capital. A reconfiguração do Estado é uma necessidade da sociedade capitalista, pois o capital exige não ser onerado com políticas de distribuição de renda que venham a comprometer a expansão e acumulação, molas propulsoras da sua reprodução. Neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via, estratégias do capital para a superação de suas crises, redefinem o papel do Estado e, em defesa do capital, redesenham as políticas públicas. A terceira via busca aproximação com a sociedade civil, por meio da parceria público-privada. A aproximação com a sociedade civil, em Porto Alegre, dá-se pela parceria do movimento social comunitário com o poder público, na oferta da educação infantil, sendo o conveniamento a base da política municipal de expansão do atendimento desta etapa da educação básica. Os limites e as possibilidades da *qualidade na educação infantil* são aqui analisados a partir dos seguintes eixos: projeto político-pedagógico e regimento escolar; habilitação e formação continuada dos educadores e espaço físico. Estes parâmetros formam um todo que incorpora outras práticas construídas no cotidiano das instituições comunitárias e das comunidades. Dentre elas estão os critérios de ingresso, a ausência de participação dos pais e da comunidade, a cobrança de mensalidade e a falta de prestação de contas de todos os ingressos pecuniários da instituição. Os limites e as possibilidades da qualidade da educação infantil comunitária fazem parte de uma história de ausência do Estado na oferta de políticas públicas para a infância e colocam como pauta preferencial a luta por direitos sociais e pela garantia a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças, cujos pais assim o desejarem tendo como utopia a universalização de toda a educação básica.

ALVES, Wanderson Ferreira. *A formação contínua e a batalha do trabalho real*: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio. 2009. 1v. 343f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Palavras - chave: Trabalho docente. Formação contínua.

Resumo tese: O objetivo da presente pesquisa é analisar e compreender como vêm se constituindo as relações entre a qualificação, o trabalho docente e as políticas de formação contínua no tocante aos professores da escola pública de Ensino Médio. Trata-se de uma investigação predominantemente

qualitativa e que propõe analisar uma situação específica, a dos professores da rede pública estadual goiana. Para seu desenvolvimento foram necessárias uma série de mediações, demandando o recurso ao desenvolvimento teórico e a pesquisa empírica, a saber: acesso a literatura, elaboração teórica, acesso a documentos, dados estatísticos, realização de entrevistas (semiestruturadas) e utilização de métodos de auto-confrontação (instruções ao sócio). A orientação teórica que sustenta as reflexões e análises aqui apresentadas tem como eixo fundamental a abordagem ergológica do trabalho, mas busca também o aporte de outros campos disciplinares. Essas matrizes teóricas que compõem a base do presente estudo compreendem estudiosos do campo da Educação (J. Fusari; C. Ferretti; M. Tardif), da Sociologia do Trabalho (P. Naville, M. Stroobants, G. Tartuce) e os estudiosos que gravitam em torno das contribuições de Ergonomia da Atividade e da Ergologia (Y. Schwartz, Y. Clot, F. Guérin). A pesquisa evidenciou que as ações de formação contínua promovidas pela Secretaria de Estado da Educação compõem um amplo leque de iniciativas, inclusive com o oferecimento da Licenciatura aos professores que ainda não a possuíam. Tais ações culminaram na oferta de cursos, seminários, etc., como também na quase totalidade dos professores do Ensino Médio titulados em Nível Superior. Todavia, o cruzamento das questões relativas à formação com o trabalho dos professores assinala uma relação bem mais complexa: os professores participantes da pesquisa tendem a acessar as formações de modo irregular e pouco freqüente, de modo que o conjunto de ações formativas ofertadas pela Secretaria parece derivar em dispersão. A este respeito foi possível identificar que o problema não é de ordem individual ou de voluntariedade do professor, mas ligado à organização do trabalho. O modelo que organiza o trabalho dos professores oblitera o acesso às formações ao espriar o trabalho docente por turmas, turnos e, implicitamente, por outras escolas de forma de que a modalidade curso é seu corolário, modalidade essa que não contradiz o referido modelo de organização do trabalho, mas antes, o confirma. Por sua vez, a consideração da situação de trabalho revela um conjunto de aspectos que passam pelo desenvolvimento efetivo do ensino na escola, assinalando a passagem do trabalho prescrito ao trabalho real pela mediação da atividade do professor, ocasião em que se apresentam saberes, satisfação e sofrimento no trabalho. A qualificação dos professores segue então um movimento contraditório em que a elevação do nível de formação é afetada por outros elementos, como a problemática do salário, do status social do magistério, da gestão da carreira e sua articulação com as formações adquiridas e as requeridas. Diante do quadro apresentado conclui apontando que as políticas educacionais necessitam conferir um outro patamar de importância ao trabalho do professor, de modo que se possa adaptar o trabalho às pessoas e não as pessoas ao trabalho. Nesse sentido, indica aspectos que precisam ser modificados e que para sua consecução exigem a participação da Secretaria de Educação e a imprescindível presença da representação sindical, instituição também implicada na melhoria *da qualidade da educação escolar* e que luta por outros usos da força de trabalho.

Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES, período 2005-2009.

Nota: Grifos da autora.

ANEXO C - NOTÍCIA

Empresários e governo lançam Compromisso Todos pela Educação

Empresários, organizações não-governamentais, entidades educacionais e governo federal lançam nesta **quarta-feira, 6 (setembro de 2006), às 11h30**, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, o Compromisso Todos pela Educação. O movimento trabalha para que, durante as comemorações do bicentenário da Independência do Brasil, em 2022, todas as crianças e jovens estejam na escola. O ministro da Educação, Fernando Haddad, participa da solenidade.

O compromisso mobiliza o Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Também participam várias organizações, entre elas o Instituto Ayrton Senna, Instituto Pão de Açúcar, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Gerdau, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), além de secretários estaduais e municipais de educação.

O objetivo da aliança é realizar uma mobilização no país para universalizar o ensino e melhorar a sua qualidade. Para isso, foram estabelecidas cinco metas. Em primeiro lugar, espera-se ter nos próximos 16 anos, 98% dos brasileiros, com idade entre 4 e 17 anos, na escola. A segunda meta prevê que, em 2022, 95% dos jovens com até 16 anos devem ter completado o ensino fundamental e aqueles com até 19 anos devem ter concluído o ensino médio.

Investimentos - Na terceira meta, o grupo espera que toda criança com 8 anos de idade deva estar alfabetizada. O quarto objetivo vai beneficiar a qualidade do ensino e determina que, em 16 anos, 95% dos alunos devem estar acima do nível razoável no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb).

A quinta e última meta prevê investimentos no setor. De 2011 a 2022, o investimento mínimo anual para cada aluno da rede pública deverá ser equivalente a 25% da renda média per capita do brasileiro, o que equivale a cerca de 5% do Produto Interno Bruto (PIB). O PIB é o valor de toda a riqueza gerada no país.

Repórter: Flavia Nery

Palavras-chave: MEC, notícias, jornalismo, matérias

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1596&catid=211, acesso realizado em 13/12/2010

ANEXO D – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES PONTUAIS DO PAR

Questões pontuais - Dimensão 1. Gestão Educacional

1. É de conhecimento do município a possibilidade de participar de Programas do Governo Federal e outros órgãos ou instituições, a fim de melhorar a qualidade da educação? Em caso positivo relacione os Programas conhecidos e/ou utilizados.
2. Qual é o papel da secretaria ou coordenação regional na definição das diretrizes de gestão, pedagógicas, e de funcionamento da escola? (Aferir o grau de autonomia da escola)
3. A secretaria analisou os resultados da Prova Brasil das escolas sob sua responsabilidade? Qual a opinião? Reflete a realidade? Há outro processo de avaliação?
4. Qual a articulação dos conselhos escolares com a Secretaria Municipal ou direção regional e com o conselho municipal de educação e com conselhos de acompanhamento e controle social que têm mais relação com a educação (alimentação escolar, FUNDEF/FUNDEB e bolsa-família)?
5. Existem programas específicos de alfabetização de jovens e adultos? Quais? Atende a quantas pessoas? Quais os parceiros?
6. As creches são credenciadas e integradas à rede municipal de ensino?
7. Todas as crianças de 06 a 14 anos freqüentam a escola?
8. Qual é a estimativa de crianças de 06 a 14 anos de idade que estão fora da escola?
9. Há fatores que podem ser considerados centrais para explicar a não-freqüência à escola de crianças e adolescentes nessa faixa etária?
10. Qual o % de aplicação dos recursos de transferência legal destinados pelo FNDE nos últimos 02 anos?
11. O Município complementa – e em quanto – os recursos de transferência legal?
12. O Município recebe apoio do Estado para: (que tipo e valores) a) Transporte escolar?
b) Alimentação?
c) Apoio pedagógico (material e supervisão)?
13. Que valores recebeu da cota municipal do salário educação e quanto aplicou, nos últimos 2 anos?
14. Em que ações têm sido aplicados estes recursos da cota municipal do salário educação?

Questões pontuais: Dimensão 2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar

a) Referente ao quadro de professores:

1. Existem programas próprios ou em regime de colaboração para formação inicial dos professores em exercício na rede? Quais? Estes programas atendem professores de que níveis? Relacionar os parceiros.
2. Existem programas próprios ou em regime de colaboração para formação continuada dos professores em exercício na rede? Quais? Estes programas atendem professores de que níveis? Relacionar os parceiros
3. Existem políticas voltadas para a formação continuada nas diversas áreas de atuação da Educação Especial? Quais?
4. Existem políticas implementadas para formação continuada de professores, em exercício, voltadas para a educação ambiental?
5. Os professores participam ou participaram de programas que visam o desenvolvimento de conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE, considerando a diversidade étnico-racial?

b) Referentes ao quadro de profissionais de serviço e apoio escolar:

1. A SME dispõe de nutricionista? Em caso afirmativo, o profissional trabalha em tempo integral? Todas as escolas da rede são atendidas pelo nutricionista? Quais as atividades deste profissional?
2. Existem programas próprios ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada dos profissionais de serviços e apoio escolar? Quais?

Questões pontuais: Dimensão 3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação

I – Questões pontuais:

1. A comunidade escolar tem informações sobre a quantidade de alunos que se evadem ou abandonam a escola?
2. A comunidade escolar busca compreender as causas da evasão e do abandono escolar?
3. As escolas adotam alguma medida para trazer de volta alunos que se evadiram ou abandonaram a escola? Essas medidas têm gerado bons resultados?
4. Os alunos participam da definição dos objetivos, do material, das situações, dos métodos e do próprio planejamento das atividades desenvolvidas na escola?

FONTE: BRASIL, 2009a.

ANEXO E – RELAÇÃO DE PROGRAMAS DO MEC SELECIONADOS NO PAR-PBH (2007)

QUADRO 23

Dimensões do PAR-PBH e respectivos programas selecionados pela prefeitura de Belo Horizonte para execução de ações com assistência técnica e/ou financeira do Ministério da Educação.

DIMENSÃO DO PAR - PBH	PROGRAMAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
1. Gestão Educacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rede Nacional de Formação continuada de professores da educação básica – aperfeiçoamento – diretores escolares. 2. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. 3. PDE - escola
2. Formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. UAB – Universidade Aberta do Brasil – Pedagogia. 2. SEESP – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade 3. Profucionário – Curso Técnico de Formação para os funcionários da educação (alimentação escolar). 4. Profucionário – Curso Técnico de Formação para os funcionários da educação (Meio ambiente e Manutenção e infraestrutura escolar). 5. Programa Nacional de formação continuada à distância nas ações do FNDE – Formação pela escola. 6. Programa Nacional de formação continuada à distância nas ações do FNDE – Módulo Competências Básicas. 7. Programa Nacional de formação continuada à distância nas ações do FNDE – Módulo FUNDEB. 8. Programa Nacional de formação continuada à distância nas ações do FNDE – Módulo programa de transporte escolar. 9. Programa Nacional de formação continuada à distância nas ações do FNDE – Módulo dinheiro direto na escola - PDDE. 10. Programa Nacional de formação continuada à distância nas ações do FNDE – Módulo Programa do Livro – PLI. 11. Programa Nacional de formação continuada à distância nas ações do FNDE – Módulo Programa Nacional de Alimentação Escolar. 12. Programa Nacional de formação continuada à distância nas ações do FNDE – Módulo tutoria.
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	1. Programa de incentivo à leitura - SEB
4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos	1. SEESP - acessibilidade

Fonte: PAR/PBH (2007)

ANEXO F - LEGENDA E TABELAS PDE/ESCOLA

QUADRO 24: LEGENDA DAS TABELAS 3, 4 e 5

1.1.	Material de apoio pedagógico	Parcela Principal PDE/Escola Custeio
1.2.	Material de laboratório	
1.3.	Material esportivo	
1.4.	Material de apoio as atividades do acompanhamento pedagógico - Programa mais Educação	
1.5.	Material de apoio meio ambiente	
1.6.	Material de apoio esporte e lazer	
1.7.	Material de apoio cultura e arte	
1.8.	Assinatura de periódicos	
1.9.	Manutenção e conservação de equipamento	
1.10.	Contratação de serviços para comunicação	
1.11.	Contratação de serviços para formação dos profissionais da escola para: palestras, cursos, seminários, etc.	
1.12.	Serviços de monitoria	
1.13.	Contratação de serviços de informática	
1.14.	Contratação de serviços gráficos	
1.16.	Contratação de serviços de transporte	
1.17.	Contratação de serviços para montagem de armários	
2.1.	Material e equipamento pedagógico	Parcela Principal PDE/Escola Capital
2.2.	Máquina e equipamento	
3.	Utensílios de escritório e mobiliário	
4.	Equipamentos para horta	
PP	Parcela Principal = Custeio + Capital	PAF PDE/Escola
PC	Parcela Complementar	

TABELA 3: VALORES RECEBIDOS PELAS ESCOLAS NO PDE-ESCOLA DISCRIMINADOS POR ITEM

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
1	EM ACADÊMICO VIVALDI MOREIRA	0,00	0,00	0,00	5.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2	EM AGENOR ALVES DE CARVALHO	10.792,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00
3	EM ANA ALVES TEIXEIRA	8.500,00	3.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4	EM ANNE FRANK	7.000,00	0,00	1.550,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
5	EM ANTÔNIA FERREIRA	11.600,00	0,00	6.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	600,00	0,00	0,00
6	EM ARMANDO ZILLER	7.792,50	0,00	5.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.000,00
7	EM AURÉLIO PIRES	0,00	0,00	0,00	1.100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
8	EM CARMELITA CARVALHO GARCIA	1.800,00	2.000,00	0,00	0,00	0,00	2.500,00	0,00	1.500,00	0,00	0,00
9	EM CORA CORALINA	1.600,00	0,00	2.942,50	0,00	0,00	0,00	700,00	0,00	0,00	0,00
10	EM DA VILA PINHO	19.585,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
11	EM DINORAH MAGALHÃES FABRI	7.370,00	0,00	1.750,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
12	EM DOM ORIONI	2.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
13	EM DORA TOMICHILAENDER	11.088,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.212,00	0,00	0,00
14	EM DULCE MARIA HOMEM	8.830,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
15	EM EDITH PIMENTA DA VEIGA	4.050,00	0,00	3.450,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
16	EM ELOY HERALDO LIMA	4.325,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
17	EM FERNANDO DIAS COSTA	4.000,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00
18	EM FLORESTAN FERNANDES	6.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00
19	EM FRANCISCO CAMPOS	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
20	EM GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	1.600,00	1.200,00	963,75	0,00	0,00	0,00	0,00	400,00	0,00	0,00
21	EM GOV OZANAN COELHO	2.710,00	0,00	3.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00
22	EM GRACY VIANNA LAGE	8.458,92	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.500,00
23	EM HELENA ANTIPOFF	1.500,00	0,00	2.450,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
24	EM HELIO PELLEGRINO	12.793,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
25	EM HENRIQUETA LISBOA	10.710,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
26	EM HILDA RABELLO MATTA	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
27	EM IGNACIO DE ANDRADE MELO	7.210,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.500,00	0,00	0,00
28	EM ISRAEL PINHEIRO	4.042,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
29	EM JARDIM FELICIDADE	9.792,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
30	EM JOÃO DO PATROCÍNIO	7.600,00	0,00	1.500,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
31	EM JOAQUIM DOS SANTOS	7.785,00	0,00	1.000,00	0,00	0,00	0,00	3.000,00	1.000,00	3.000,00	0,00
32	EM JONAS BARCELOS CORREA	9.000,00	0,00	3.500,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração da autora

(continua)

TABELA 3: VALORES RECEBIDOS PELAS ESCOLAS NO PDE-ESCOLA DISCRIMINADOS POR ITEM

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
33	EM JOSÉ MADUREIRA HORTA	5.593,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
34	EM JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA	15.050,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
35	EM LUIZ GATTI	12.292,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
36	EM LUIZ GONZAGA JUNIOR	3.100,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.320,00	0,00	0,00
37	EM MARIA DA ASSUNÇÃO DE MARCO	2.610,00	0,00	4.900,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.200,00	0,00	0,00
38	EM MARIA DAS NEVES	4.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.200,00	0,00	0,00
39	EM MARIA DE MAGALHÃES PINTO	1.000,00	0,00	1.930,00	2.100,00	0,00	0,00	0,00	2.620,00	0,00	0,00
40	EM MARIA SILVEIRA	3.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
41	EM MESTRE ATAÍDE	3.500,00	0,00	6.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
42	EM MESTRE PARANHOS	2.400,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
43	EM MILTON CAMPOS	3.470,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
44	EM MINERVINA AUGUSTA	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4.000,00	0,00	0,00	0,00
45	EM MOYSES KALIL	1.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
46	EM MURILO RUBIÃO	12.850,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
47	EM OSWALDO CRUZ	10.200,00	3.900,00	0,00	0,00	0,00	6.000,00	0,00	0,00	3.000,00	0,00
48	EM OSWALDO FRANÇA JÚNIOR	6.500,00	0,00	2.800,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
49	EM PAULO MENDES CAMPOS	2.100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
50	EM PE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA	14.535,00	0,00	8.200,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
51	EM PE GUILHERME PETERS	15.000,00	0,00	1.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5.230,00	0,00	0,00
52	EM PE HENRIQUE BRANDÃO	2.900,00	0,00	0,00	5.080,00	0,00	0,00	2.813,75	0,00	0,00	0,00
53	EM PE MARZANO MATIAS	6.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.000,00	1.500,00	0,00
54	EM PEDRO ALEIXO	6.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.493,00	0,00	0,00
55	EM PREF AMINTHAS DE BARROS	0,00	0,00	4.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
56	EM PREF OSWALDO PIERUCCETTI	3.510,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.200,00	0,00	0,00
57	EM PREF SOUZA LIMA	4.342,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
58	EM PRES TANCREDO NEVES	3.673,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
59	EM PROF DANIEL ALVARENGA	6.430,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
60	EM PROF DOMICIANO VIEIRA	5.400,00	3.000,00	1.310,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
61	EM PROF EDGAR DA MATTA MACHADO	4.243,00	1.550,00	1.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
62	EM PROF EDSON PISANI	7.075,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.604,20	0,00	0,00
63	EM PROF JOÃO CAMILO O TORRES	520,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.760,00
64	EM PROF LOURENÇO DE OLIVEIRA	3.000,00	0,00	1.210,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração da autora

(continua)

TABELA 3: VALORES RECEBIDOS PELAS ESCOLAS NO PDE-ESCOLA DISCRIMINADOS POR ITEM

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
65	EM PROF MARIO WERNECK	8.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.810,00	0,00	0,00
66	EM PROF MELLO CANÇADO	5.900,00	0,00	1.200,00		0,00	0,00	0,00	1.500,00	0,00	0,00
67	EM PROF MILTON LAGE	5.100,00	0,00	1.800,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	500,00
68	EM PROF MOACYR ANDRADE	6.500,00	2.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
69	EM PROF TABAJARA PEDROSO	8.680,00	3.620,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.500,00	3.000,00	0,00
70	EM PROFA ACIDALIA LOTT	3.500,00	0,00	0,00	3.540,00	0,00	0,00	0,00	1.310,00	0,00	0,00
71	EM PROFA ALCIDA TORRES	5.000,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.500,00	0,00	0,00
72	EM PROFA ALICE NACIF	1.390,00	0,00	1.060,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
73	EM PROFA CONSUELITA CANDIDA	18.730,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.500,00	0,00	0,00
74	EM PROFA EFIGENIA VIDGAL	9.792,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
75	EM PROFA ELEONORA PIERUCCETTI	5.110,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.500,00
76	EM PROFA ISAURA SANTOS	2.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.000,00	0,00
77	EM PROFA MARIA MAZARELLO	3.000,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00	0,00	2.400,00	0,00	0,00	0,00
78	EM RUI DA COSTA VAL	1.600,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
79	EM SALGADO FILHO	1.500,00	0,00	4.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
80	EM SANTOS DUMONT	6.800,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00
81	EM SÃO RAFAEL	5.430,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.680,00	1.050,00	0,00	50,00
82	EM SEC HUMBERTO ALMEIDA	1.485,00	0,00	0,00	0,00	7.000,00	0,00	12.000,00	0,00	0,00	0,00
83	EM SEN LEVINDO COELHO	3.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.000,00	0,00
84	EM SOBRAL PINTO	12.500,00	0,00	4.160,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
85	EM SANTA TEREZINHA	7.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.792,50	0,00	0,00
86	EM TANCREDO PHIDEAS GUIMARÃES	5.910,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
87	EM TEN MANOEL MAGALHÃES PENIDO	4.410,00	0,00	3.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	900,00	0,00	0,00
88	EM TRISTÃO DA CUNHA	4.400,00	1.000,00	1.610,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
89	EM ULISSES GUIMARÃES	9.000,00	0,00	1.400,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
90	EM UNIÃO COMUNITÁRIA	5.000,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.500,00	0,00	0,00
91	EM VILA FAZENDINHA	6.890,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.500,00	0,00	0,00
92	EM VINÍCIUS DE MORAES	1.692,50	0,00	2.500,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	600,00	0,00
93	EM VLADIMIR DE PAULA GOMES	0,00	0,00	4.500,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.500,00	0,00	0,00
TOTAL disponibilizado pelo MEC		530.149,72	21.270,00	102.686,25	16.820,00	7.000,00	8.500,00	27.593,75	59.441,70	14.100,00	7.310,00

TABELA 3: VALORES RECEBIDOS PELAS ESCOLAS NO PDE-ESCOLA DISCRIMINADOS POR ITEM

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.16.	1.17.	2.1.	2.2.	3.	4.
1	EM ACADÊMICO VIVALDI MOREIRA	2.256,00	7.794,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.200,00	5.250,00	0,00	0,00
2	EM AGENOR ALVES DE CARVALHO	2.257,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
3	EM ANA ALVES TEIXEIRA	0,00	0,00	1.500,00	0,00	5.550,00	0,00	0,00	2.950,00	0,00	0,00
4	EM ANNE FRANK	0,00	0,00	0,00	5.500,00	0,00	1.000,00	6.450,00	0,00	0,00	0,00
5	EM ANTÔNIA FERREIRA	4.000,00	0,00	0,00	0,00	7.900,00	0,00	1.000,00	11.900,00	0,00	0,00
6	EM ARMANDO ZILLER	1.257,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00	0,00
7	EM AURÉLIO PIRES	1.890,00	6.610,00	0,00	0,00	3.000,00	0,00	400,00	5.000,00	0,00	0,00
8	EM CARMELITA CARVALHO GARCIA	2.240,00	0,00	0,00	1.160,00	1.600,00	0,00	3.750,00	4.950,00	0,00	0,00
9	EM CORA CORALINA	900,00	1.357,50	600,00	450,00	6.500,00	0,00	4.250,00	2.200,00	0,00	0,00
10	EM DA VILA PINHO	4.515,00	3.000,00	0,00	0,00	3.000,00	0,00	0,00	10.900,00	2.000,00	0,00
11	EM DINORAH MAGALHÃES FABRI	1.550,00	0,00	0,00	0,00	2.800,00	0,00	4.430,00	3.600,00	0,00	0,00
12	EM DOM ORIONI	1.500,00	0,00	0,00	3.200,00	5.400,00	0,00	1.900,00	3.500,00	0,00	500,00
13	EM DORA TOMICHILAENDER	2.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	700,00	1.650,00	2.850,00	0,00
14	EM DULCE MARIA HOMEM	1.890,00	0,00	0,00	0,00	5.100,00	0,00	2.180,00	0,00	0,00	0,00
15	EM EDITH PIMENTA DA VEIGA	2.000,00	0,00	2.000,00	3.000,00	4.000,00	0,00	1.000,00	2.000,00	0,00	0,00
16	EM ELOY HERALDO LIMA	2.000,00	0,00	0,00	2.225,00	6.500,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
17	EM FERNANDO DIAS COSTA	2.000,00	0,00	0,00	2.550,00	2.500,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
18	EM FLORESTAN FERNANDES	1.500,00	0,00	0,00	3.100,00	0,00	0,00	0,00	5.400,00	0,00	0,00
19	EM FRANCISCO CAMPOS	4.515,00	0,00	19.485,00	4.600,00	0,00	1.500,00	0,00	6.000,00	6.900,00	0,00
20	EM GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	2.257,50	0,00	0,00	5.828,75	2.800,00	0,00	800,00	3.750,00	1.900,00	0,00
21	EM GOV OZANAN COELHO	1.890,00	0,00	0,00	500,00	2.500,00	0,00	1.500,00	3.900,00	0,00	0,00
22	EM GRACY VIANNA LAGE	0,00	0,00	0,00	5.091,08	0,00	0,00	0,00	3.450,00	3.000,00	0,00
23	EM HELENA ANTIPOFF	1.600,00	0,00	0,00	0,00	8.000,00	0,00	7.500,00	450,00	0,00	0,00
24	EM HELIO PELLEGRINO	2.257,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4.450,00	2.000,00	0,00	0,00
25	EM HENRIQUETA LISBOA	1.890,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5.400,00	0,00	0,00
26	EM HILDA RABELLO MATTA	2.257,50	0,00	9.000,00	3.792,50	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00	0,00
27	EM IGNACIO DE ANDRADE MELO	0,00	0,00	0,00	0,00	1.890,00	0,00	1.000,00	0,00	4.400,00	0,00
28	EM ISRAEL PINHEIRO	2.257,50	8.750,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.000,00	3.450,00	0,00	0,00
29	EM JARDIM FELICIDADE	2.257,50	0,00	0,00	3.000,00	0,00	0,00	3.740,00	2.710,00	0,00	0,00
30	EM JOÃO DO PATROCÍNIO	0,00	0,00	0,00	0,00	3.500,00	0,00	3.900,00	1.000,00	500,00	0,00
31	EM JOAQUIM DOS SANTOS	4.515,00	0,00	0,00	800,00	9.000,00	0,00	0,00	12.900,00	0,00	0,00
32	EM JONAS BARCELOS CORREA	0,00	0,00	4.900,00	4.200,00	5.500,00	3.000,00	1.900,00	9.000,00	2.000,00	0,00

Fonte: Elaboração da autora

(continua)

TABELA 3: VALORES RECEBIDOS PELAS ESCOLAS NO PDE-ESCOLA DISCRIMINADOS POR ITEM

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.16.	1.17.	2.1.	2.2.	3.	4.
33	EM JOSÉ MADUREIRA HORTA	2.257,00	0,00	0,00	7.200,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00	0,00
34	EM JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.500,00	2.950,00	0,00	0,00
35	EM LUIZ GATTI	2.257,50	0,00	0,00	500,00	0,00	0,00	5.450,00	0,00	0,00	1.000,00
36	EM LUIZ GONZAGA JUNIOR	1.890,00	0,00	0,00	800,00	3.490,00	0,00	2.200,00	3.200,00	0,00	0,00
37	EM MARIA DA ASSUNÇÃO DE MARCO	1.890,00	0,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00	3.800,00	1.600,00	0,00	0,00
38	EM MARIA DAS NEVES	0,00	0,00	0,00	3.400,00	4.000,00	0,00	1.500,00	3.900,00	0,00	0,00
39	EM MARIA DE MAGALHÃES PINTO	0,00	0,00	0,00	0,00	7.400,00	0,00	3.950,00	2.500,00	0,00	0,00
40	EM MARIA SILVEIRA	1.890,00	0,00	4.000,00	3.710,00	0,00	0,00	2.000,00	3.400,00	0,00	0,00
41	EM MESTRE ATAÍDE	4.515,00	0,00	9.000,00	1.500,00	5.585,00	0,00	2.500,00	7.400,00	3.000,00	0,00
42	EM MESTRE PARANHOS	3.000,00	0,00	0,00	1.400,00	7.000,00	10.000,00	3.600,00	6.600,00	0,00	0,00
43	EM MILTON CAMPOS	2.257,50	1.500,00	0,00	3.000,00	4.822,50	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
44	EM MINERVINA AUGUSTA	0,00	0,00	5.500,00	0,00	2.600,00	500,00	0,00	5.400,00	0,00	0,00
45	EM MOYSES KALIL	2.257,50	0,00	0,00	2.500,00	2.000,00	7.292,50	1.000,00	5.450,00	0,00	0,00
46	EM MURILO RUBIÃO	2.200,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
47	EM OSWALDO CRUZ	4.515,00	0,00	3.385,00	2.000,00	0,00	0,00	5.000,00	0,00	0,00	5.000,00
48	EM OSWALDO FRANÇA JÚNIOR	1.000,00	0,00	0,00	0,00	4.750,00	0,00	3.000,00	3.450,00	0,00	0,00
49	EM PAULO MENDES CAMPOS	3.600,00	0,00	4.300,00	1.200,00	1.400,00	0,00	1.000,00	0,00	4.400,00	0,00
50	EM PE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA	4.465,00	0,00	0,00	1.200,00	0,00	2.000,00	8.600,00	4.000,00	0,00	0,00
51	EM PE GUILHERME PETERS	2.770,00	0,00	0,00	800,00	0,00	2.000,00	1.500,00	5.700,00	0,00	0,00
52	EM PE HENRIQUE BRANDÃO	2.256,25	2.000,00	0,00	4.600,00	0,00	0,00	0,00	1.850,00	0,00	0,00
53	EM PE MARZANO MATIAS	2.200,00	0,00	0,00	2.200,00	2.150,00	0,00	1.200,00	4.250,00	0,00	0,00
54	EM PEDRO ALEIXO	1.557,00	0,00	700,00	0,00	5.300,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
55	EM PREF AMINTHAS DE BARROS	2.257,50	0,00	0,00	4.792,50	4.000,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
56	EM PREF OSWALDO PIERUCCETTI	1.890,00	0,00	5.000,00	0,00	0,00	0,00	2.000,00	3.400,00	0,00	0,00
57	EM PREF SOUZA LIMA	2.257,50	0,00	4.450,00	0,00	4.000,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
58	EM PRES TANCREDO NEVES	2.257,00	8.450,00	0,00	500,00	1.500,00	0,00	0,00	4.680,00	440,00	0,00
59	EM PROF DANIEL ALVARENGA	3.570,00	10.200,00	0,00	2.000,00	0,00	1.600,00	0,00	7.700,00	2.500,00	0,00
60	EM PROF DOMICIANO VIEIRA	1.890,00	0,00	0,00	1.000,00	0,00	0,00	0,00	5.400,00	0,00	0,00
61	EM PROF EDGAR DA MATTA MACHADO	2.257,00	0,00	0,00	1.000,00	5.000,00	0,00	4.950,00	0,00	1.500,00	0,00
62	EM PROF EDSON PISANI	1.890,00	0,00	0,00	2.030,00	0,00	0,00	0,00	5.400,00	0,00	0,00
63	EM PROF JOÃO CAMILO O TORRES	1.000,00	1.760,00	4.000,00	2.260,00	1.300,00	0,00	0,00	5.400,00	0,00	0,00
64	EM PROF LOURENÇO DE OLIVEIRA	1.890,00	0,00	1.000,00	3.500,00	0,00	0,00	3.400,00	2.000,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração da autora

(continua)

TABELA 3: VALORES RECEBIDOS PELAS ESCOLAS NO PDE-ESCOLA DISCRIMINADOS POR ITEM

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.16.	1.17.	2.1.	2.2.	3.	4.
65	EM PROF MARIO WERNECK	2.240,00	0,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00	0,00
66	EM PROF MELLO CANÇADO	1.500,00	0,00	0,00	0,00	2.500,00	0,00	1.200,00	4.200,00	0,00	0,00
67	EM PROF MILTON LAGE	1.800,00	0,00	0,00	500,00	2.900,00	0,00	2.000,00	2.500,00	900,00	0,00
68	EM PROF MOACYR ANDRADE	1.150,00	0,00	3.500,00	900,00	0,00	0,00	3.850,00	3.000,00	600,00	0,00
69	EM PROF TABAJARA PEDROSO	2.300,00	0,00	0,00	1.000,00	6.000,00	0,00	9.200,00	7.340,00	360,00	0,00
70	EM PROFA ACIDALIA LOTT	2.200,00	0,00	0,00	1.500,00		3.000,00	6.450,00	0,00	0,00	0,00
71	EM PROFA ALCIDA TORRES	2.257,50	0,00	0,00	1.000,00	2.292,50	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
72	EM PROFA ALICE NACIF	2.050,00	0,00	0,00	5.000,00	4.500,00	0,00	1.050,00	6.450,00	0,00	0,00
73	EM PROFA CONSUELITA CANDIDA	3.200,00	0,00	0,00	370,00	0,00	0,00	2.500,00	7.700,00	0,00	0,00
74	EM PROFA EFIGENIA VIDGAL	2.257,50	0,00	6.450,00	1.500,00	0,00	1.500,00	0,00	0,00	0,00	0,00
75	EM PROFA ELEONORA PIERUCCETTI	2.240,00	0,00	0,00	5.200,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00
76	EM PROFA ISAURA SANTOS	1.000,00	0,00	2.000,00	1.050,00	8.000,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
77	EM PROFA MARIA MAZARELLO	1.450,00	0,00	0,00	0,00	1.000,00	3.500,00	3.100,00	2.050,00	1.000,00	2.000,00
78	EM RUI DA COSTA VAL	1.890,00	3.000,00	0,00	3.000,00	3.110,00	0,00	2.700,00	2.700,00	0,00	0,00
79	EM SALGADO FILHO	2.257,00	1.900,00	0,00	500,00	4.893,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00	0,00
80	EM SANTOS DUMONT	2.257,50	0,00	0,00	1.500,00	2.492,50	0,00	1.500,00	4.950,00	0,00	0,00
81	EM SÃO RAFAEL	1.890,00	0,00	0,00	0,00	1.500,00	0,00	2.000,00	2.400,00	1.000,00	0,00
82	EM SEC HUMBERTO ALMEIDA	4.515,00	5.100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	8.000,00	0,00	4.900,00	0,00
83	EM SEN LEVINDO COELHO	1.000,00	0,00	0,00	1.050,00	8.000,00	0,00	1.650,00	2.400,00	2.400,00	0,00
84	EM SOBRAL PINTO	3.000,00	0,00	0,00	570,00	3.570,00	0,00	0,00	10.200,00	0,00	0,00
85	EM SANTA TEREZINHA	2.257,50	0,00	0,00	4.000,00	0,00	0,00	5.450,00	1.000,00	0,00	0,00
86	EM TANCREDO PHIDEAS GUIMARÃES	1.890,00	0,00	0,00	3.000,00	1.800,00	0,00	1.800,00	1.600,00	2.000,00	0,00
87	EM TEN MANOEL MAGALHÃES PENIDO	1.890,00	0,00	0,00	1.000,00	1.400,00	0,00	2.320,00	3.080,00	0,00	0,00
88	EM TRISTÃO DA CUNHA	1.890,00	1.600,00	0,00	3.500,00	4.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
89	EM ULISSES GUIMARÃES	0,00	0,00	0,00	0,00	2.200,00	0,00	5.400,00	0,00	0,00	0,00
90	EM UNIÃO COMUNITÁRIA	2.257,50	0,00	0,00	242,50	3.500,00	550,00	1.500,00	4.950,00	0,00	0,00
91	EM VILA FAZENDINHA	1.890,00	0,00	0,00	2.320,00	0,00	0,00	0,00	5.400,00	0,00	0,00
92	EM VINÍCIUS DE MORAES	4.657,50	0,00	0,00	5.600,00	0,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
93	EM VLADIMIR DE PAULA GOMES	2.257,00	0,00	1.793,00	1.000,00	3.000,00	0,00	0,00	6.450,00	0,00	0,00
TOTAL disponibilizado pelo MEC		188.833,75	63.021,50	92.563,00	151.392,33	219.995,50	37.442,50	209.120,00	358.260,00	55.000,00	8.500,00

TABELA 3: VALORES RECEBIDOS PELAS ESCOLAS NO PDE-ESCOLA DISCRIMINADOS POR ITEM

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	Parcela Principal (Custeio + Capital) = PP	Parcela Complementar = PC	TOTAL = (PP + PC)
1	EM ACADÊMICO VIVALDI MOREIRA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
2	EM AGENOR ALVES DE CARVALHO	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
3	EM ANA ALVES TEIXEIRA	R\$ 21.500,00	R\$ 0,00	R\$ 21.500,00
4	EM ANNE FRANK	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
5	EM ANTÔNIA FERREIRA	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00
6	EM ARMANDO ZILLER	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
7	EM AURÉLIO PIRES	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
8	EM CARMELITA CARVALHO GARCIA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
9	EM CORA CORALINA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
10	EM DA VILA PINHO	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00
11	EM DINORAH MAGALHÃES FABRI	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
12	EM DOM ORIONI	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
13	EM DORA TOMICHILAENDER	R\$ 21.500,00	R\$ 0,00	R\$ 21.500,00
14	EM DULCE MARIA HOMEM	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
15	EM EDITH PIMENTA DA VEIGA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
16	EM ELOY HERALDO LIMA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
17	EM FERNANDO DIAS COSTA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
18	EM FLORESTAN FERNANDES	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
19	EM FRANCISCO CAMPOS	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00
20	EM GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
21	EM GOV OZANAN COELHO	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
22	EM GRACY VIANNA LAGE	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
23	EM HELENA ANTIPOFF	R\$ 21.500,00	R\$ 0,00	R\$ 21.500,00
24	EM HELIO PELLEGRINO	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
25	EM HENRIQUETA LISBOA	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
26	EM HILDA RABELLO MATTA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
27	EM IGNACIO DE ANDRADE MELO	R\$ 18.000,00	R\$ 0,00	R\$ 18.000,00
28	EM ISRAEL PINHEIRO	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
29	EM JARDIM FELICIDADE	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
30	EM JOÃO DO PATROCÍNIO	R\$ 18.000,00	R\$ 0,00	R\$ 18.000,00
31	EM JOAQUIM DOS SANTOS	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00
32	EM JONAS BARCELOS CORREA	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00

TABELA 3: VALORES RECEBIDOS PELAS ESCOLAS NO PDE-ESCOLA DISCRIMINADOS POR ITEM

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	Parcela Principal (Custeio + Capital) = PP	Parcela Complementar = PC	TOTAL = (PP + PC)
33	EM JOSÉ MADUREIRA HORTA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
34	EM JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
35	EM LUIZ GATTI	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
36	EM LUIZ GONZAGA JUNIOR	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
37	EM MARIA DA ASSUNÇÃO DE MARCO	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
38	EM MARIA DAS NEVES	R\$ 18.000,00	R\$ 0,00	R\$ 18.000,00
39	EM MARIA DE MAGALHÃES PINTO	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
40	EM MARIA SILVEIRA	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
41	EM MESTRE ATAÍDE	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00
42	EM MESTRE PARANHOS	R\$ 34.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 52.000,00
43	EM MILTON CAMPOS	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
44	EM MINERVINA AUGUSTA	R\$ 18.000,00	R\$ 0,00	R\$ 18.000,00
45	EM MOYSES KALIL	R\$ 21.500,00	R\$ 0,00	R\$ 21.500,00
46	EM MURILO RUBIÃO	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
47	EM OSWALDO CRUZ	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00
48	EM OSWALDO FRANÇA JÚNIOR	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
49	EM PAULO MENDES CAMPOS	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
50	EM PE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00
51	EM PE GUILHERME PETERS	R\$ 34.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 52.000,00
52	EM PE HENRIQUE BRANDÃO	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
53	EM PE MARZANO MATIAS	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
54	EM PEDRO ALEIXO	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
55	EM PREF AMINTHAS DE BARROS	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
56	EM PREF OSWALDO PIERUCETTI	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
57	EM PREF SOUZA LIMA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
58	EM PRES TANCREDO NEVES	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
59	EM PROF DANIEL ALVARENGA	R\$ 34.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 52.000,00
60	EM PROF DOMICIANO VIEIRA	R\$ 18.000,00	R\$ 0,00	R\$ 18.000,00
61	EM PROF EDGAR DA MATTA MACHADO	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
62	EM PROF EDSON PISANI	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
63	EM PROF JOÃO CAMILO O TORRES	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
64	EM PROF LOURENÇO DE OLIVEIRA	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00

TABELA 3: VALORES RECEBIDOS PELAS ESCOLAS NO PDE-ESCOLA DISCRIMINADOS POR ITEM

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	Parcela Principal (Custeio + Capital) = PP	Parcela Complementar = PC	TOTAL = (PP + PC)
65	EM PROF MARIO WERNECK	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
66	EM PROF MELLO CANÇADO	R\$ 18.000,00	R\$ 0,00	R\$ 18.000,00
67	EM PROF MILTON LAGE	R\$ 18.000,00	R\$ 0,00	R\$ 18.000,00
68	EM PROF MOACYR ANDRADE	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
69	EM PROF TABAJARA PEDROSO	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00
70	EM PROFA ACIDALIA LOTT	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
71	EM PROFA ALCIDA TORRES	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
72	EM PROFA ALICE NACIF	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
73	EM PROFA CONSUELITA CANDIDA	R\$ 34.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 52.000,00
74	EM PROFA EFIGENIA VIDGAL	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
75	EM PROFA ELEONORA PIERUCCETTI	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
76	EM PROFA ISAURA SANTOS	R\$ 21.500,00	R\$ 0,00	R\$ 21.500,00
77	EM PROFA MARIA MAZARELLO	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
78	EM RUI DA COSTA VAL	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
79	EM SALGADO FILHO	R\$ 21.500,00	R\$ 18.000,00	R\$ 39.500,00
80	EM SANTOS DUMONT	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
81	EM SÃO RAFAEL	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
82	EM SEC HUMBERTO ALMEIDA	R\$ 43.000,00	R\$ 21.500,00	R\$ 64.500,00
83	EM SEN LEVINDO COELHO	R\$ 21.500,00	R\$ 0,00	R\$ 21.500,00
84	EM SOBRAL PINTO	R\$ 34.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 52.000,00
85	EM SANTA TEREZINHA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
86	EM TANCREDO PHIDEAS GUIMARÃES	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
87	EM TEN MANOEL MAGALHÃES PENIDO	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
88	EM TRISTÃO DA CUNHA	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
89	EM ULISSES GUIMARÃES	R\$ 18.000,00	R\$ 0,00	R\$ 18.000,00
90	EM UNIÃO COMUNITÁRIA	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
91	EM VILA FAZENDINHA	R\$ 18.000,00	R\$ 18.000,00	R\$ 36.000,00
92	EM VINÍCIUS DE MORAES	R\$ 21.500,00	R\$ 21.500,00	R\$ 43.000,00
93	EM VLADIMIR DE PAULA GOMES	R\$ 21.500,00	R\$ 0,00	R\$ 21.500,00
TOTAL disponibilizado pelo MEC		R\$ 2.179.000,00	R\$ 1.586.000,00	R\$ 3.765.000,00

TABELA 4: DEMANDA SOLICITADA PELAS ESCOLAS NOS PLANOS DE AÇÕES

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
1	EM ACADEMICO VIVALDI MOREIRA	-	-	-	1,4	-	-	-	-	-	-
2	EM AGENOR ALVES DE CARVALHO	1,1	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-
3	EM ANA ALVES TEIXEIRA	1,1	1,2	-	-	-	-	-	-	-	-
4	EM ANNE FRANK	1,1	-	1,3	-	-	-	-	-	-	-
5	EM ANTONIA FERREIRA	1,1	-	1,3	-	-	-	-	1,8	-	-
6	EM ARMANDO ZILLER	1,1	-	1,3	-	-	-	-	-	-	1,10
7	EM AURELIO PIRES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	EM CARMELITA CARVALHO GARCIA	1,1	-	-	-	-	1,6	-	1,8	-	-
9	EM CORA CORALINA	1,1	-	1,3	-	-	-	1,7	-	-	-
10	EM DA VILA PINHO	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	EM DINORAH MAGALHAES FABRI	1,1	-	1,3	-	-	-	-	-	-	-
12	EM DOM ORIONE	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	EM DORA TOMICH LAENDER	1,1	1,2	1,3	-	-	-	-	1,8	-	-
14	EM DULCE MARIA HOMEM	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	EM EDITH PIMENTA DA VEIGA	1,1	-	1,3	-	-	-	-	-	-	-
16	EM ELOY HERALDO LIMA	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	EM FERNANDO DIAS COSTA	1,1	-	1,3	-	-	-	-	1,8	-	-
18	EM FLORESTAN FERNANDES	1,1	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-
19	EM FRANCISCO CAMPOS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	EM GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	1,1	1,2	1,3	-	-	-	-	1,8	-	-
21	EM GOV OZANAN COELHO	1,1	-	1,3	-	-	-	-	1,8	-	-
22	EM GRACY VIANNA LAGE	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	1,10
23	EM HELENA ANTIPOFF	1,1	-	1,3	-	-	-	-	-	-	-
24	EM HELIO PELLEGRINO	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25	EM HENRIQUETA LISBOA	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26	EM HILDA RABELLO MATTA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27	EM IGNACIO DE ANDRADE MELO	1,1	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-
28	EM ISRAEL PINHEIRO	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29	EM JD FELICIDADE	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30	EM JOAO DO PATROCINIO	1,1	-	1,3	-	-	-	-	-	-	-
31	EM JOAQUIM DOS SANTOS	1,1	-	1,3	-	-	-	1,7	1,8	1,9	-
32	EM JONAS BARCELOS CORREA	1,1	-	1,3	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração da autora

(continua)

TABELA 4: DEMANDA SOLICITADA PELAS ESCOLAS NOS PLANOS DE AÇÕES

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
33	EM JOSE MADUREIRA HORTA	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
34	EM JOSE MARIA DOS MARES GUIA	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35	EM LUIZ GATTI	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36	EM LUIZ GONZAGA JUNIOR	1,1	-	1,3	-	-	-	-	1,8	-	-
37	EM MARIA DA ASSUNCAO DE MARCO	1,1	-	1,3	-	-	-	-	1,8	-	-
38	EM MARIA DAS NEVES	1,1	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-
39	EM MARIA DE MAGALHAES PINTO	1,1	-	1,3	1,4	-	-	-	1,8	-	-
40	EM MARIA SILVEIRA	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
41	EM MESTRE ATAIDE	1,1	-	1,3	-	-	-	-	-	-	-
42	EM MESTRE PARANHOS	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
43	EM MILTON CAMPOS	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
44	EM MINERVINA AUGUSTA	-	-	-	-	-	-	1,7	-	-	-
45	EM MOYSES KALIL	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
46	EM MURILO RUBIAO	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
47	EM OSWALDO CRUZ	1,1	1,2	-	-	-	1,6	-	-	1,9	-
48	EM OSWALDO FRANCA JUNIOR	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
49	EM PAULO MENDES CAMPOS	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
50	EM PE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA	1,1	-	1,3	-	-	-	-	-	-	-
51	EM PE GUILHERME PETERS	1,1	-	1,3	-	-	-	-	1,8	-	-
52	EM PE HENRIQUE BRANDAO	1,1	-	-	1,4	-	-	1,7	-	-	-
53	EM PE MARZANO MATIAS	1,1	-	-	-	-	-	-	1,8	1,9	-
54	EM PEDRO ALEIXO	1,1	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-
55	EM PREF AMINTHAS DE BARROS	-	-	1,3	-	-	-	-	-	-	-
56	EM PREF OSWALDO PIERUCCETTI	1,1	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-
57	EM PREF SOUZA LIMA	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
58	EM PRES TANCREDO NEVES	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
59	EM PROF DANIEL ALVARENGA	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
60	EM PROF DOMICIANO VIEIRA	1,1	1,2	1,3	-	-	-	-	-	-	-
61	EM PROF EDGAR DA MATTA MACHADO	1,1	1,2	1,3	-	-	-	-	-	-	-
62	EM PROF EDSON PISANI	1,1	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-
63	EM PROF JOAO CAMILO O TORRES	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-	1,10
64	EM PROF LOURENCO DE OLIVEIRA	1,1	-	1,3	-	-	-	-	1,8	-	-

Fonte: Elaboração da autora

(continua)

TABELA 4: DEMANDA SOLICITADA PELAS ESCOLAS NOS PLANOS DE AÇÕES

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
65	EM PROF MARIO WERNECK	1,1	–	–	–	–	–	–	1,8	–	–
66	EM PROF MELLO CANCADO	1,1	–	1,3	–	–	–	–	1,8	–	–
67	EM PROF MILTON LAGE	1,1	–	1,3	–	–	–	–	–	–	1,10
68	EM PROF MOACYR ANDRADE	1,1	1,2	–	–	–	–	–	–	–	–
69	EM PROF TABAJARA PEDROSO	1,1	1,2	–	–	–	–	–	1,8	1,9	–
70	EM PROFA ACIDALIA LOTT	1,1	–	–	1,4	–	–	–	1,8	–	–
71	EM PROFA ALCIDA TORRES	1,1	–	1,3	–	–	–	–	1,8	–	–
72	EM PROFA ALICE NACIF	1,1	–	1,3	–	–	–	–	–	–	–
73	EM PROFA CONSUELITA CANDIDA	1,1	–	–	–	–	–	–	1,8	–	–
74	EM PROFA EFIGENIA VIDIGAL	1,1	–	–	–	–	–	–	–	–	–
75	EM PROFA ELEONORA PIERUCETTI	1,1	–	–	–	–	–	–	–	–	1,10
76	EM PROFA ISAURA SANTOS	1,1	–	–	–	–	–	–	–	1,9	–
77	EM PROFA MARIA MAZARELLO	1,1	–	1,3	–	–	–	1,7	–	–	–
78	EM RUI DA COSTA VAL	1,1	–	–	–	–	–	–	–	–	–
79	EM SALGADO FILHO	1,1	–	1,3	–	–	–	–	–	–	–
80	EM SANTOS DUMONT	1,1	–	–	–	–	–	–	1,8	–	–
81	EM SAO RAFAEL	1,1	–	–	–	–	–	1,7	1,8	–	1,10
82	EM SEC HUMBERTO ALMEIDA	1,1	–	–	–	1,5	–	1,7	–	–	–
83	EM SEN LEVINDO COELHO	1,1	–	–	–	–	–	–	–	1,9	–
84	EM SOBRAL PINTO	1,1	–	1,3	–	–	–	–	–	–	–
85	EM STA TEREZINHA	1,1	–	–	–	–	–	–	1,8	–	–
86	EM TANCREDO PHIDEAS GUIMARAES	1,1	–	–	–	–	–	–	–	–	–
87	EM TEN MANOEL MAGALHAES PENIDO	1,1	–	1,3	–	–	–	–	1,8	–	–
88	EM TRISTAO DA CUNHA	1,1	1,2	1,3	–	–	–	–	–	–	–
89	EM ULISSES GUIMARAES	1,1	–	1,3	–	–	–	–	–	–	–
90	EM UNIAO COMUNITARIA	1,1	–	1,3	–	–	–	–	1,8	–	–
91	EM VILA FAZENDINHA	1,1	–	–	–	–	–	–	1,8	–	–
92	EM VINICIUS DE MORAIS	1,1	–	1,3	–	–	–	–	–	1,9	–
93	EM WLADIMIR DE PAULA GOMES	–	–	1,3	–	–	–	–	1,8	–	–
TOTAL DE ESCOLAS		86	9	37	4	1	2	7	33	7	6
PERCENTUAL DE ESCOLAS POR ITEM		92,5%	9,7%	39,8%	4,3%	1,1%	2,2%	7,5%	35,5%	7,5%	6,5%

TABELA 4: DEMANDA SOLICITADA PELAS ESCOLAS NOS PLANOS DE AÇÕES

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.16.	1.17.	2.1.	2.2.	3.	4.
1	EM ACADEMICO VIVALDI MOREIRA	1,11	1,12	–	–	–	–	2,1	2,2	–	–
2	EM AGENOR ALVES DE CARVALHO	1,11	–	–	–	–	–	–	2,2	–	–
3	EM ANA ALVES TEIXEIRA	–	–	1,13	–	1,16	–	–	2,2	–	–
4	EM ANNE FRANK	–	–	–	1,14	–	1,17	2,1	–	–	–
5	EM ANTONIA FERREIRA	1,11	–	–	–	1,16	–	2,1	2,2	–	–
6	EM ARMANDO ZILLER	1,11	–	–	–	–	–	2,1	–	–	–
7	EM AURELIO PIRES	1,11	1,12	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
8	EM CARMELITA CARVALHO GARCIA	1,11	1,12	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
9	EM CORA CORALINA	1,11	1,12	1,13	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
10	EM DA VILA PINHO	1,11	1,12	–	–	1,16	–	–	2,2	3	–
11	EM DINORAH MAGALHAES FABRI	1,11	–	–	–	1,16	–	2,1	2,2	–	–
12	EM DOM ORIONE	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	4
13	EM DORA TOMICH LAENDER	1,11	–	–	–	–	–	2,1	2,2	3	–
14	EM DULCE MARIA HOMEM	1,11	–	–	–	1,16	–	2,1	–	–	–
15	EM EDITH PIMENTA DA VEIGA	1,11	–	1,13	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
16	EM ELOY HERALDO LIMA	1,11	–	–	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
17	EM FERNANDO DIAS COSTA	1,11	–	–	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
18	EM FLORESTAN FERNANDES	1,11	–	–	1,14	–	–	–	2,2	–	–
19	EM FRANCISCO CAMPOS	1,11	–	1,13	1,14	–	1,17	–	2,2	3	–
20	EM GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	3	–
21	EM GOV OZANAN COELHO	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
22	EM GRACY VIANNA LAGE	–	–	–	1,14	–	–	–	2,2	3	–
23	EM HELENA ANTIPOFF	1,11	–	–	–	1,16	–	2,1	2,2	–	–
24	EM HELIO PELLEGRINO	1,11	–	–	–	–	–	2,1	2,2	–	–
25	EM HENRIQUETA LISBOA	1,11	–	–	–	–	–	–	2,2	–	–
26	EM HILDA RABELLO MATTA	1,11	–	1,13	1,14	–	–	2,1	–	–	–
27	EM IGNACIO DE ANDRADE MELO	–	–	–	–	1,16	–	2,1	–	3	–
28	EM ISRAEL PINHEIRO	1,11	1,12	–	–	–	–	2,1	2,2	–	–
29	EM JD FELICIDADE	1,11	–	–	1,14	–	–	2,1	2,2	–	–
30	EM JOAO DO PATROCINIO	–	–	–	–	1,16	–	2,1	2,2	3	–
31	EM JOAQUIM DOS SANTOS	1,11	–	–	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
32	EM JONAS BARCELOS CORREA	–	–	1,13	1,14	1,16	1,17	2,1	2,2	3	–

Fonte: Elaboração da autora

(continua)

TABELA 4: DEMANDA SOLICITADA PELAS ESCOLAS NOS PLANOS DE AÇÕES

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.16.	1.17.	2.1.	2.2.	3.	4.
33	EM JOSE MADUREIRA HORTA	1,11	–	–	1,14	–	–	2,1	–	–	–
34	EM JOSE MARIA DOS MARES GUIA	–	–	–	–	–	–	2,1	2,2	–	–
35	EM LUIZ GATTI	1,11	–	–	1,14	–	–	2,1	–	–	4
36	EM LUIZ GONZAGA JUNIOR	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
37	EM MARIA DA ASSUNCAO DE MARCO	1,11	–	–	1,14	–	–	2,1	2,2	–	–
38	EM MARIA DAS NEVES	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
39	EM MARIA DE MAGALHAES PINTO	–	–	–	–	1,16	–	2,1	2,2	–	–
40	EM MARIA SILVEIRA	1,11	–	1,13	1,14	–	–	2,1	2,2	–	–
41	EM MESTRE ATAIDE	1,11	–	1,13	1,14	1,16	–	2,1	2,2	3	–
42	EM MESTRE PARANHOS	1,11	–	–	1,14	1,16	1,17	2,1	2,2	–	–
43	EM MILTON CAMPOS	1,11	1,12	–	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
44	EM MINERVINA AUGUSTA	–	–	1,13	–	1,16	1,17	–	2,2	–	–
45	EM MOYSES KALIL	1,11	–	–	1,14	1,16	1,17	2,1	2,2	–	–
46	EM MURILO RUBIAO	1,11	–	–	–	–	–	–	2,2	–	–
47	EM OSWALDO CRUZ	1,11	–	1,13	1,14	–	–	2,1	–	–	4
48	EM OSWALDO FRANCA JUNIOR	1,11	–	1,13	–	1,16	–	2,1	2,2	–	–
49	EM PAULO MENDES CAMPOS	1,11	–	1,13	1,14	1,16	–	2,1	–	3	–
50	EM PE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA	1,11	–	–	1,14	–	1,17	2,1	2,2	–	–
51	EM PE GUILHERME PETERS	1,11	–	–	1,14	–	1,17	2,1	2,2	–	–
52	EM PE HENRIQUE BRANDAO	1,11	1,12	–	1,14	–	–	–	2,2	–	–
53	EM PE MARZANO MATIAS	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
54	EM PEDRO ALEIXO	1,11	–	1,13	–	1,16	–	–	2,2	–	–
55	EM PREF AMINTHAS DE BARROS	1,11	–	–	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
56	EM PREF OSWALDO PIERUCCETTI	1,11	–	1,13	–	–	–	2,1	2,2	–	–
57	EM PREF SOUZA LIMA	1,11	–	1,13	–	1,16	–	–	2,2	–	–
58	EM PRES TANCREDO NEVES	1,11	1,12	–	1,14	1,16	–	–	2,2	3	–
59	EM PROF DANIEL ALVARENGA	1,11	1,12	–	1,14	–	1,17	–	2,2	3	–
60	EM PROF DOMICIANO VIEIRA	1,11	–	–	1,14	–	–	–	2,2	–	–
61	EM PROF EDGAR DA MATTA MACHADO	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	–	3	–
62	EM PROF EDSON PISANI	1,11	–	–	1,14	–	–	–	2,2	–	–
63	EM PROF JOAO CAMILO O TORRES	1,11	1,12	1,13	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
64	EM PROF LOURENCO DE OLIVEIRA	1,11	–	1,13	1,14	–	–	2,1	2,2	–	–

Fonte: Elaboração da autora

(continua)

TABELA 4: DEMANDA SOLICITADA PELAS ESCOLAS NOS PLANOS DE AÇÕES

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.16.	1.17.	2.1.	2.2.	3.	4.
65	EM PROF MARIO WERNECK	1,11	–	–	1,14	–	–	2,1	–	–	–
66	EM PROF MELLO CANCADO	1,11	–	–	–	1,16	–	2,1	2,2	–	–
67	EM PROF MILTON LAGE	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	3	–
68	EM PROF MOACYR ANDRADE	1,11	–	1,13	1,14	–	–	2,1	2,2	3	–
69	EM PROF TABAJARA PEDROSO	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	3	–
70	EM PROFA ACIDALIA LOTT	1,11	–	–	1,14	–	1,17	2,1	–	–	–
71	EM PROFA ALCIDA TORRES	1,11	–	–	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
72	EM PROFA ALICE NACIF	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
73	EM PROFA CONSUELITA CANDIDA	1,11	–	–	1,14	–	–	2,1	2,2	–	–
74	EM PROFA EFIGENIA VIDIGAL	1,11	–	1,13	1,14	–	1,17	–	–	–	–
75	EM PROFA ELEONORA PIERUCETTI	1,11	–	–	1,14	–	–	–	–	3	–
76	EM PROFA ISAURA SANTOS	1,11	–	1,13	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
77	EM PROFA MARIA MAZARELLO	1,11	–	–	–	1,16	1,17	2,1	2,2	3	4
78	EM RUI DA COSTA VAL	1,11	1,12	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
79	EM SALGADO FILHO	1,11	1,12	–	1,14	1,16	–	2,1	–	–	–
80	EM SANTOS DUMONT	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
81	EM SAO RAFAEL	1,11	–	–	–	1,16	–	2,1	2,2	3	–
82	EM SEC HUMBERTO ALMEIDA	1,11	1,12	–	–	–	–	2,1	–	3	–
83	EM SEN LEVINDO COELHO	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	3	–
84	EM SOBRAL PINTO	1,11	–	–	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
85	EM STA TEREZINHA	1,11	–	–	1,14	–	–	2,1	2,2	–	–
86	EM TANCREDO PHIDEAS GUIMARAES	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	3	–
87	EM TEN MANOEL MAGALHAES PENIDO	1,11	–	–	1,14	1,16	–	2,1	2,2	–	–
88	EM TRISTAO DA CUNHA	1,11	1,12	–	1,14	1,16	–	–	–	–	–
89	EM ULISSES GUIMARAES	–	–	–	–	1,16	–	2,1	–	–	–
90	EM UNIAO COMUNITARIA	1,11	–	–	1,14	1,16	1,17	2,1	2,2	–	–
91	EM VILA FAZENDINHA	1,11	–	–	1,14	–	–	–	2,2	–	–
92	EM VINICIUS DE MORAIS	1,11	–	–	1,14	–	–	–	2,2	–	–
93	EM WLADIMIR DE PAULA GOMES	1,11	–	1,13	1,14	1,16	–	–	2,2	–	–
TOTAL DE ESCOLAS		83	15	21	65	55	13	62	75	22	4
PERCENTUAL DE ESCOLAS POR ITEM		89,2%	16,1%	22,6%	69,9%	59,1%	14,0%	66,7%	80,6%	23,7%	4,3%

TABELA 5: PORCENTAGEM POR ITEM DOS VALORES RECEBIDOS DO PDE-ESCOLA

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
1	EM ACADÊMICO VIVALDI MOREIRA	0,00%	0,00%	0,00%	23,26%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2	EM AGENOR ALVES DE CARVALHO	50,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,30%	0,00%	0,00%
3	EM ANA ALVES TEIXEIRA	39,53%	13,95%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
4	EM ANNE FRANK	32,56%	0,00%	7,21%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
5	EM ANTÔNIA FERREIRA	26,98%	0,00%	13,95%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,40%	0,00%	0,00%
6	EM ARMANDO ZILLER	36,24%	0,00%	23,26%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,65%
7	EM AURÉLIO PIRES	0,00%	0,00%	0,00%	6,11%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
8	EM CARMELITA CARVALHO GARCIA	8,37%	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	11,63%	0,00%	6,98%	0,00%	0,00%
9	EM CORA CORALINA	7,44%	0,00%	13,69%	0,00%	0,00%	0,00%	3,26%	0,00%	0,00%	0,00%
10	EM DA VILA PINHO	45,55%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
11	EM DINORAH MAGALHÃES FABRI	34,28%	0,00%	8,14%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
12	EM DOM ORIONI	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
13	EM DORA TOMICHILAENDER	51,57%	0,00%	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,64%	0,00%	0,00%
14	EM DULCE MARIA HOMEM	49,06%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
15	EM EDITH PIMENTA DA VEIGA	18,84%	0,00%	16,05%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
16	EM ELOY HERALDO LIMA	20,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
17	EM FERNANDO DIAS COSTA	18,60%	0,00%	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,30%	0,00%	0,00%
18	EM FLORESTAN FERNANDES	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%
19	EM FRANCISCO CAMPOS	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
20	EM GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	7,44%	5,58%	4,48%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,86%	0,00%	0,00%
21	EM GOV OZANAN COELHO	15,06%	0,00%	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%
22	EM GRACY VIANNA LAGE	39,34%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,98%
23	EM HELENA ANTIPOFF	6,98%	0,00%	11,40%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
24	EM HELIO PELLEGRINO	59,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
25	EM HENRIQUETA LISBOA	59,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
26	EM HILDA RABELLO MATTA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
27	EM IGNACIO DE ANDRADE MELO	40,06%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	19,44%	0,00%	0,00%
28	EM ISRAEL PINHEIRO	18,80%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
29	EM JARDIM FELICIDADE	45,55%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
30	EM JOÃO DO PATROCÍNIO	42,22%	0,00%	8,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
31	EM JOAQUIM DOS SANTOS	18,10%	0,00%	2,33%	0,00%	0,00%	0,00%	6,98%	2,33%	6,98%	0,00%
32	EM JONAS BARCELOS CORREA	20,93%	0,00%	8,14%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

TABELA 5: PORCENTAGEM POR ITEM DOS VALORES RECEBIDOS DO PDE-ESCOLA

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
33	EM JOSÉ MADUREIRA HORTA	26,01%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
34	EM JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA	70,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
35	EM LUIZ GATTI	57,17%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
36	EM LUIZ GONZAGA JUNIOR	17,22%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,33%	0,00%	0,00%
37	EM MARIA DA ASSUNÇÃO DE MARCO	14,50%	0,00%	27,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%	0,00%	0,00%
38	EM MARIA DAS NEVES	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%	0,00%	0,00%
39	EM MARIA DE MAGALHÃES PINTO	4,65%	0,00%	8,98%	9,77%	0,00%	0,00%	0,00%	12,19%	0,00%	0,00%
40	EM MARIA SILVEIRA	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
41	EM MESTRE ATAÍDE	8,14%	0,00%	13,95%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
42	EM MESTRE PARANHOS	7,06%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
43	EM MILTON CAMPOS	16,14%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
44	EM MINERVINA AUGUSTA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%
45	EM MOYSES KALIL	4,65%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
46	EM MURILO RUBIÃO	59,77%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
47	EM OSWALDO CRUZ	23,72%	9,07%	0,00%	0,00%	0,00%	13,95%	0,00%	0,00%	6,98%	0,00%
48	EM OSWALDO FRANÇA JÚNIOR	30,23%	0,00%	13,02%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
49	EM PAULO MENDES CAMPOS	11,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
50	EM PE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA	33,80%	0,00%	19,07%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
51	EM PE GUILHERME PETERS	44,12%	0,00%	2,94%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	15,38%	0,00%	0,00%
52	EM PE HENRIQUE BRANDÃO	13,49%	0,00%	0,00%	23,63%	0,00%	0,00%	13,09%	0,00%	0,00%	0,00%
53	EM PE MARZANO MATIAS	27,91%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,30%	6,98%	0,00%
54	EM PEDRO ALEIXO	27,91%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,94%	0,00%	0,00%
55	EM PREF AMINTHAS DE BARROS	0,00%	0,00%	18,60%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
56	EM PREF OSWALDO PIERUCETTI	19,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	12,22%	0,00%	0,00%
57	EM PREF SOUZA LIMA	20,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
58	EM PRES TANCREDO NEVES	17,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
59	EM PROF DANIEL ALVARENGA	18,91%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
60	EM PROF DOMICIANO VIEIRA	30,00%	16,67%	7,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
61	EM PROF EDGAR DA MATTA MACHADO	19,73%	7,21%	4,65%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
62	EM PROF EDSON PISANI	39,31%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,91%	0,00%	0,00%
63	EM PROF JOÃO CAMILO O TORRES	2,89%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,78%
64	EM PROF LOURENÇO DE OLIVEIRA	16,67%	0,00%	6,72%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%

TABELA 5: PORCENTAGEM POR ITEM DOS VALORES RECEBIDOS DO PDE-ESCOLA

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
65	EM PROF MARIO WERNECK	37,21%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	13,07%	0,00%	0,00%
66	EM PROF MELLO CANÇADO	32,78%	0,00%	6,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	0,00%
67	EM PROF MILTON LAGE	28,33%	0,00%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,78%
68	EM PROF MOACYR ANDRADE	30,23%	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
69	EM PROF TABAJARA PEDROSO	20,19%	8,42%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,49%	6,98%	0,00%
70	EM PROFA ACIDALIA LOTT	16,28%	0,00%	0,00%	16,47%	0,00%	0,00%	0,00%	6,09%	0,00%	0,00%
71	EM PROFA ALCIDA TORRES	23,26%	0,00%	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,63%	0,00%	0,00%
72	EM PROFA ALICE NACIF	6,47%	0,00%	4,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
73	EM PROFA CONSUELITA CANDIDA	55,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,41%	0,00%	0,00%
74	EM PROFA EFIGENIA VIDGAL	45,55%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
75	EM PROFA ELEONORA PIERUCETTI	23,77%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,63%
76	EM PROFA ISaura SANTOS	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,65%	0,00%
77	EM PROFA MARIA MAZARELLO	13,95%	0,00%	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	11,16%	0,00%	0,00%	0,00%
78	EM RUI DA COSTA VAL	8,89%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
79	EM SALGADO FILHO	6,98%	0,00%	18,60%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
80	EM SANTOS DUMONT	31,63%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,30%	0,00%	0,00%
81	EM SÃO RAFAEL	30,17%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	14,89%	5,83%	0,00%	0,28%
82	EM SEC HUMBERTO ALMEIDA	3,45%	0,00%	0,00%	0,00%	16,28%	0,00%	27,91%	0,00%	0,00%	0,00%
83	EM SEN LEVINDO COELHO	13,95%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,30%	0,00%
84	EM SOBRAL PINTO	36,76%	0,00%	12,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
85	EM SANTA TEREZINHA	32,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,34%	0,00%	0,00%
86	EM TANCREDO PHIDEAS GUIMARÃES	32,83%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
87	EM TEN MANOEL MAGALHÃES PENIDO	24,50%	0,00%	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	0,00%	0,00%
88	EM TRISTÃO DA CUNHA	24,44%	5,56%	8,94%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
89	EM ULISSES GUIMARÃES	50,00%	0,00%	7,78%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
90	EM UNIÃO COMUNITÁRIA	23,26%	0,00%	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,98%	0,00%	0,00%
91	EM VILA FAZENDINHA	38,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	0,00%
92	EM VINÍCIUS DE MORAES	7,87%	0,00%	11,63%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,79%	0,00%
93	EM VLADIMIR DE PAULA GOMES	0,00%	0,00%	20,93%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,63%	0,00%	0,00%
PERCENTUAL SOBRE A PARCELA PRINCIPAL		24,33%	0,98%	4,71%	0,77%	0,32%	0,39%	1,27%	2,73%	0,65%	0,34%

TABELA 5: PORCENTAGEM POR ITEM DOS VALORES RECEBIDOS DO PDE-ESCOLA

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.16.	1.17.	2.1.	2.2.	3.	4.
1	EM ACADÊMICO VIVALDI MOREIRA	10,49%	36,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,58%	24,42%	0,00%	0,00%
2	EM AGENOR ALVES DE CARVALHO	10,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
3	EM ANA ALVES TEIXEIRA	0,00%	0,00%	6,98%	0,00%	25,81%	0,00%	0,00%	13,72%	0,00%	0,00%
4	EM ANNE FRANK	0,00%	0,00%	0,00%	25,58%	0,00%	4,65%	30,00%	0,00%	0,00%	0,00%
5	EM ANTÔNIA FERREIRA	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	18,37%	0,00%	2,33%	27,67%	0,00%	0,00%
6	EM ARMANDO ZILLER	5,85%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%	0,00%
7	EM AURÉLIO PIRES	10,50%	36,72%	0,00%	0,00%	16,67%	0,00%	2,22%	27,78%	0,00%	0,00%
8	EM CARMELITA CARVALHO GARCIA	10,42%	0,00%	0,00%	5,40%	7,44%	0,00%	17,44%	23,02%	0,00%	0,00%
9	EM CORA CORALINA	4,19%	6,31%	2,79%	2,09%	30,23%	0,00%	19,77%	10,23%	0,00%	0,00%
10	EM DA VILA PINHO	10,50%	6,98%	0,00%	0,00%	6,98%	0,00%	0,00%	25,35%	4,65%	0,00%
11	EM DINORAH MAGALHÃES FABRI	7,21%	0,00%	0,00%	0,00%	13,02%	0,00%	20,60%	16,74%	0,00%	0,00%
12	EM DOM ORIONI	8,33%	0,00%	0,00%	17,78%	30,00%	0,00%	10,56%	19,44%	0,00%	2,78%
13	EM DORA TOMICHILAENDER	9,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,26%	7,67%	13,26%	0,00%
14	EM DULCE MARIA HOMEM	10,50%	0,00%	0,00%	0,00%	28,33%	0,00%	12,11%	0,00%	0,00%	0,00%
15	EM EDITH PIMENTA DA VEIGA	9,30%	0,00%	9,30%	13,95%	18,60%	0,00%	4,65%	9,30%	0,00%	0,00%
16	EM ELOY HERALDO LIMA	9,30%	0,00%	0,00%	10,35%	30,23%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
17	EM FERNANDO DIAS COSTA	9,30%	0,00%	0,00%	11,86%	11,63%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
18	EM FLORESTAN FERNANDES	8,33%	0,00%	0,00%	17,22%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
19	EM FRANCISCO CAMPOS	10,50%	0,00%	45,31%	10,70%	0,00%	3,49%	0,00%	13,95%	16,05%	0,00%
20	EM GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	10,50%	0,00%	0,00%	27,11%	13,02%	0,00%	3,72%	17,44%	8,84%	0,00%
21	EM GOV OZANAN COELHO	10,50%	0,00%	0,00%	2,78%	13,89%	0,00%	8,33%	21,67%	0,00%	0,00%
22	EM GRACY VIANNA LAGE	0,00%	0,00%	0,00%	23,68%	0,00%	0,00%	0,00%	16,05%	13,95%	0,00%
23	EM HELENA ANTIPOFF	7,44%	0,00%	0,00%	0,00%	37,21%	0,00%	34,88%	2,09%	0,00%	0,00%
24	EM HELIO PELLEGRINO	10,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	20,70%	9,30%	0,00%	0,00%
25	EM HENRIQUETA LISBOA	10,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
26	EM HILDA RABELLO MATTA	10,50%	0,00%	41,86%	17,64%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%	0,00%
27	EM IGNACIO DE ANDRADE MELO	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,50%	0,00%	5,56%	0,00%	24,44%	0,00%
28	EM ISRAEL PINHEIRO	10,50%	40,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	13,95%	16,05%	0,00%	0,00%
29	EM JARDIM FELICIDADE	10,50%	0,00%	0,00%	13,95%	0,00%	0,00%	17,40%	12,60%	0,00%	0,00%
30	EM JOÃO DO PATROCÍNIO	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	19,44%	0,00%	21,67%	5,56%	2,78%	0,00%
31	EM JOAQUIM DOS SANTOS	10,50%	0,00%	0,00%	1,86%	20,93%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
32	EM JONAS BARCELOS CORREA	0,00%	0,00%	11,40%	9,77%	12,79%	6,98%	4,42%	20,93%	4,65%	0,00%

TABELA 5: PORCENTAGEM POR ITEM DOS VALORES RECEBIDOS DO PDE-ESCOLA

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.16.	1.17.	2.1.	2.2.	3.	4.
33	EM JOSÉ MADUREIRA HORTA	10,50%	0,00%	0,00%	33,49%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%	0,00%
34	EM JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	16,28%	13,72%	0,00%	0,00%
35	EM LUIZ GATTI	10,50%	0,00%	0,00%	2,33%	0,00%	0,00%	25,35%	0,00%	0,00%	4,65%
36	EM LUIZ GONZAGA JUNIOR	10,50%	0,00%	0,00%	4,44%	19,39%	0,00%	12,22%	17,78%	0,00%	0,00%
37	EM MARIA DA ASSUNÇÃO DE MARCO	10,50%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	21,11%	8,89%	0,00%	0,00%
38	EM MARIA DAS NEVES	0,00%	0,00%	0,00%	18,89%	22,22%	0,00%	8,33%	21,67%	0,00%	0,00%
39	EM MARIA DE MAGALHÃES PINTO	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	34,42%	0,00%	18,37%	11,63%	0,00%	0,00%
40	EM MARIA SILVEIRA	10,50%	0,00%	22,22%	20,61%	0,00%	0,00%	11,11%	18,89%	0,00%	0,00%
41	EM MESTRE ATAÍDE	10,50%	0,00%	20,93%	3,49%	12,99%	0,00%	5,81%	17,21%	6,98%	0,00%
42	EM MESTRE PARANHOS	8,82%	0,00%	0,00%	4,12%	20,59%	29,41%	10,59%	19,41%	0,00%	0,00%
43	EM MILTON CAMPOS	10,50%	6,98%	0,00%	13,95%	22,43%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
44	EM MINERVINA AUGUSTA	0,00%	0,00%	30,56%	0,00%	14,44%	2,78%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
45	EM MOYSES KALIL	10,50%	0,00%	0,00%	11,63%	9,30%	33,92%	4,65%	25,35%	0,00%	0,00%
46	EM MURILO RUBIÃO	10,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
47	EM OSWALDO CRUZ	10,50%	0,00%	7,87%	4,65%	0,00%	0,00%	11,63%	0,00%	0,00%	11,63%
48	EM OSWALDO FRANÇA JÚNIOR	4,65%	0,00%	0,00%	0,00%	22,09%	0,00%	13,95%	16,05%	0,00%	0,00%
49	EM PAULO MENDES CAMPOS	20,00%	0,00%	23,89%	6,67%	7,78%	0,00%	5,56%	0,00%	24,44%	0,00%
50	EM PE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA	10,38%	0,00%	0,00%	2,79%	0,00%	4,65%	20,00%	9,30%	0,00%	0,00%
51	EM PE GUILHERME PETERS	8,15%	0,00%	0,00%	2,35%	0,00%	5,88%	4,41%	16,76%	0,00%	0,00%
52	EM PE HENRIQUE BRANDÃO	10,49%	9,30%	0,00%	21,40%	0,00%	0,00%	0,00%	8,60%	0,00%	0,00%
53	EM PE MARZANO MATIAS	10,23%	0,00%	0,00%	10,23%	10,00%	0,00%	5,58%	19,77%	0,00%	0,00%
54	EM PEDRO ALEIXO	7,24%	0,00%	3,26%	0,00%	24,65%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
55	EM PREF AMINTHAS DE BARROS	10,50%	0,00%	0,00%	22,29%	18,60%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
56	EM PREF OSWALDO PIERUCETTI	10,50%	0,00%	27,78%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	18,89%	0,00%	0,00%
57	EM PREF SOUZA LIMA	10,50%	0,00%	20,70%	0,00%	18,60%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
58	EM PRES TANCREDO NEVES	10,50%	39,30%	0,00%	2,33%	6,98%	0,00%	0,00%	21,77%	2,05%	0,00%
59	EM PROF DANIEL ALVARENGA	10,50%	30,00%	0,00%	5,88%	0,00%	4,71%	0,00%	22,65%	7,35%	0,00%
60	EM PROF DOMICIANO VIEIRA	10,50%	0,00%	0,00%	5,56%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
61	EM PROF EDGAR DA MATTA MACHADO	10,50%	0,00%	0,00%	4,65%	23,26%	0,00%	23,02%	0,00%	6,98%	0,00%
62	EM PROF EDSON PISANI	10,50%	0,00%	0,00%	11,28%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
63	EM PROF JOÃO CAMILO O TORRES	5,56%	9,78%	22,22%	12,56%	7,22%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
64	EM PROF LOURENÇO DE OLIVEIRA	10,50%	0,00%	5,56%	19,44%	0,00%	0,00%	18,89%	11,11%	0,00%	0,00%

TABELA 5: PORCENTAGEM POR ITEM DOS VALORES RECEBIDOS DO PDE-ESCOLA

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.16.	1.17.	2.1.	2.2.	3.	4.
65	EM PROF MARIO WERNECK	10,42%	0,00%	0,00%	9,30%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%	0,00%
66	EM PROF MELLO CANÇADO	8,33%	0,00%	0,00%	0,00%	13,89%	0,00%	6,67%	23,33%	0,00%	0,00%
67	EM PROF MILTON LAGE	10,00%	0,00%	0,00%	2,78%	16,11%	0,00%	11,11%	13,89%	5,00%	0,00%
68	EM PROF MOACYR ANDRADE	5,35%	0,00%	16,28%	4,19%	0,00%	0,00%	17,91%	13,95%	2,79%	0,00%
69	EM PROF TABAJARA PEDROSO	5,35%	0,00%	0,00%	2,33%	13,95%	0,00%	21,40%	17,07%	0,84%	0,00%
70	EM PROFA ACIDALIA LOTT	10,23%	0,00%	0,00%	6,98%	0,00%	13,95%	30,00%	0,00%	0,00%	0,00%
71	EM PROFA ALCIDA TORRES	10,50%	0,00%	0,00%	4,65%	10,66%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
72	EM PROFA ALICE NACIF	9,53%	0,00%	0,00%	23,26%	20,93%	0,00%	4,88%	30,00%	0,00%	0,00%
73	EM PROFA CONSUELITA CANDIDA	9,41%	0,00%	0,00%	1,09%	0,00%	0,00%	7,35%	22,65%	0,00%	0,00%
74	EM PROFA EFIGENIA VIDGAL	10,50%	0,00%	30,00%	6,98%	0,00%	6,98%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
75	EM PROFA ELEONORA PIERUCETTI	10,42%	0,00%	0,00%	24,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%
76	EM PROFA ISaura SANTOS	4,65%	0,00%	9,30%	4,88%	37,21%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
77	EM PROFA MARIA MAZARELLO	6,74%	0,00%	0,00%	0,00%	4,65%	16,28%	14,42%	9,53%	4,65%	9,30%
78	EM RUI DA COSTA VAL	10,50%	16,67%	0,00%	16,67%	17,28%	0,00%	15,00%	15,00%	0,00%	0,00%
79	EM SALGADO FILHO	10,50%	8,84%	0,00%	2,33%	22,76%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%	0,00%
80	EM SANTOS DUMONT	10,50%	0,00%	0,00%	6,98%	11,59%	0,00%	6,98%	23,02%	0,00%	0,00%
81	EM SÃO RAFAEL	10,50%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	11,11%	13,33%	5,56%	0,00%
82	EM SEC HUMBERTO ALMEIDA	10,50%	11,86%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	18,60%	0,00%	11,40%	0,00%
83	EM SEN LEVINDO COELHO	4,65%	0,00%	0,00%	4,88%	37,21%	0,00%	7,67%	11,16%	11,16%	0,00%
84	EM SOBRAL PINTO	8,82%	0,00%	0,00%	1,68%	10,50%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
85	EM SANTA TEREZINHA	10,50%	0,00%	0,00%	18,60%	0,00%	0,00%	25,35%	4,65%	0,00%	0,00%
86	EM TANCREDO PHIDEAS GUIMARÃES	10,50%	0,00%	0,00%	16,67%	10,00%	0,00%	10,00%	8,89%	11,11%	0,00%
87	EM TEN MANOEL MAGALHÃES PENIDO	10,50%	0,00%	0,00%	5,56%	7,78%	0,00%	12,89%	17,11%	0,00%	0,00%
88	EM TRISTÃO DA CUNHA	10,50%	8,89%	0,00%	19,44%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
89	EM ULISSES GUIMARÃES	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	12,22%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%	0,00%
90	EM UNIÃO COMUNITÁRIA	10,50%	0,00%	0,00%	1,13%	16,28%	2,56%	6,98%	23,02%	0,00%	0,00%
91	EM VILA FAZENDINHA	10,50%	0,00%	0,00%	12,89%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
92	EM VINÍCIUS DE MORAES	21,66%	0,00%	0,00%	26,05%	0,00%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
93	EM VLADIMIR DE PAULA GOMES	10,50%	0,00%	8,34%	4,65%	13,95%	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	0,00%
	PERCENTUAL SOBRE A PARCELA PRINCIPAL	8,67%	2,89%	4,25%	6,95%	10,10%	1,72%	9,60%	16,44%	2,52%	0,39%