FJP02-004492

Maria de Fátima Viana Barros de Araújo

DESEMPENHO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E DO DIRETOR DE ESCOLA
X
DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO:
em busca da coerência

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Área de Concentração: Gestão de Políticas Sociais
Orientador: Prof. Dr. Frederico Poley Martins Ferreira
Co-orientadora: Profª Drª Juliana de Lucena Ruas Riani

Belo Horizonte, MG
Fundação João Pinheiro
Agosto de 2008

AGRADECIMENTOS

O empreendimento a que me propus, fruto da certeza de que se mais conheço, mais posso fazer, deve-se em primeiro lugar à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que tornou possível a sua realização.

Agradeço aos amigos das três Superintendências Regionais de Ensino que tiveram dados de suas escolas utilizados nesta pesquisa, especialmente à Adma, à Léa, Viviane, Flávia e Ioná, pois sem a ajuda e imensa disponibilidade de todas, muitas informações não teriam sido possíveis.

Sou também muito grata aos colegas da Unidade Central da Secretaria de Educação, que cooperaram e compreenderam os meus diferentes tempos, nestes dois anos de estudos.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, Prof. Dr. Frederico Poley Martins Ferreira, pelas exigências produtivas e felizes.

Finalmente, agradeço à minha co-orientadora, Profª Drª Juliana de Lucena Ruas Riani, por suas valiosas sugestões e apoio inestimável.

Dedico este trabalho a
Sérgio, Izabela e Eduardo,
mais que tudo, meus grandes amigos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 DESEMPENHO E AVALIAÇÃO 14

2.1 A AVALIAÇÃO COMO MEIO DE APERFEIÇOAR A CAPACIDADE DE APRENDER **14**
2.2 MODELO CONCEITUAL DO DESEMPENHO DO ALUNO **16**
2.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR **18**
2.3.1 Avaliando o Letramento e a Alfabetização 20
2.4 A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE **22**
2.4.1 O desempenho do aluno como indicador do desempenho do professor 27
2.5 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO DIRETOR DE ESCOLA **32**
2.5.1 A Certificação Ocupacional 39

3 ALGUMAS FORMAS DE SE AVALIAR O DESEMPENHO NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEEMG 42

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEEMG **42**
3.2 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS **50**
3.2.1 Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização – PROALFA 51
3.3 A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL **53**
3.3.1 A Avaliação de Desempenho dos Professores e Diretores Escolares 56

4 ALGUMAS FORMAS DE SE BUSCAR O APRIMORAMENTO NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEEMG 60

4.1 O SISTEMA DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL **60**
4.2 PROJETO ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA – EVCA **62**

5 DADOS 64

6 ANÁLISES 67

6.1 UMA PRIMEIRA ANÁLISE **67**
6.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DO PROJETO ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA – EVCA X RESULTADOS DOS OUTROS ALUNOS, NO PROALFA, POR REGIONAL **73**
6.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DO PROJETO ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA – EVCA, NO PROALFA X RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DO PROJETO, POR REGIONAL **81**
6.4 ANÁLISE POR QUINTIS **82**
6.5 UMA ANÁLISE GERAL **90**

7 CONCLUSÃO.....96

REFERÊNCIAS 99

APÊNDICE – Banco de Dados.....103

FIGURAS

FIGURA 1 Modelo Conceitual do Desempenho do Aluno**…….....17**
FIGURA 2 Níveis de Proficiência Matemática/PROEB/9º ano – 2006 **…….....36**
FIGURA 3 Níveis de Proficiência Matemática/PROEB/9º ano – 2007**…….....36**
FIGURA 4 Localização das Superintendências Regionais de Ensino no Estado**……...43**
FIGURA 5.Regiões Administrativas de Belo Horizonte – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte **……..44**
FIGURA 6 SRE 1 **.....45**
FIGURA 7 SRE 2 **.....46**
FIGURA 8 SRE 3 **.....48**

TABELAS

TABELA 1.Efeito-Escola para escolas da 4ª e 8ª séries: Evidências do SAEB**.....34**
TABELA 2.Cronograma de Avaliações do PROALFA**.....52**
TABELA.3.Distribuição dos Alunos segundo a Faixa de Desempenho no PROALFA**.....67**
TABELA 4.Resultado dos Alunos do EVCA x Outros Alunos, por SRE**.....74**
TABELA 5. Resultados do total dos Alunos do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), das SRE 1, 2 e 3, no PROALFA**.....75**
TABELA 6. Distribuição das Escolas das SRE 1, 2, 3, por quintis, a partir do percentual de alunos no Nível Recomendável do PROALFA **.....82**
TABELA 7. Avaliação de Desempenho (AD) do Diretor e Professor/ Certificação do Diretor, das SRE 1, 2 E 3, por quintis, a partir do Nível Recomendável do PROALFA **.....84**

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Percentual de Alunos da SRE 1, nos níveis Baixo, Intermediário e Recomendável do PROALFA **.....68**
GRÁFICO 2 Percentual de Alunos da SRE 2, nos níveis Baixo, Intermediário e Recomendável do PROALFA **.....69**
GRÁFICO 3 Percentual de Alunos da SRE 3, nos níveis Baixo, Intermediário e Recomendável do PROALFA **.....69**
GRÁFICO 4 Desempenho Excelente /Recomendável na SRE 2 **.....70**

GRÁFICO 5 Desempenho Bom/Intermediário na SRE 2 **.....71**
GRÁFICO 6 Média Percentual de Alunos do EVCA X Média Percentual de Outros Alunos, das SRE 1, 2, 3, no Nível Recomendável do PROALFA **.....76**
GRÁFICO 7 Média Percentual de Alunos do EVCA x Média Percentual de Outros Alunos, das SRE 1, 2, 3, no Nível Baixo, do PROALFA **.....76**
GRÁFICO 8 Desempenho Baixo EVCA nas SRE 1, 2, 3 **.....78**
GRÁFICO 9 Desempenho Recomendável EVCA nas SRE 1, 2, 3**.....79**
GRÁFICO.10. Certificação Ocupacional x Avaliação de Desempenho do Diretor**.....85**
GRÁFICO 11 Desempenho dos Professores, por Quintis**.....86**
GRÁFICO 12 Desempenho dos Diretores, por Quintis**.....87**
GRÁFICO 13 Desempenho dos Diretores e Professores, por Quintis**.....88**

RESUMO

Este é um estudo que colocou frente a frente os resultados do desempenho escolar dos alunos em fase de alfabetização das escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, com os resultados obtidos por seus professores e pelos diretores das escolas por eles freqüentadas em processos de avaliação de desempenho e certificação ocupacional, promovidos pela Administração Pública do Estado. O confronto visou identificar se existia, ou não, coerência entre esses resultados, tendo como base estudos já realizados, principalmente por Soares (2002, 2007), que pesquisou a relação entre os desempenhos discente, docente e o dos diretores escolares, por meio de diversos estudos de caso. As publicações do pesquisador sobre a Escola Eficaz estão entre as poucas efetuadas no país, sendo recentes os procedimentos de aferição do alcance de resultados, pelas escolas públicas, a partir de metas definidas e resultados esperados. São também recentes as avaliações de desempenho profissional na Administração Publica Estadual, bem como a exigência de certificação ocupacional para os interessados em ocuparem cargos de direção nas escolas publicas do Estado. O sistema educacional público, no Brasil, não faz, ainda, uso sistemático dos procedimentos avaliatórios como ferramentas para a identificação e correção de desvios nas trajetórias escolares. Isso contribui para a crescente exclusão das crianças, principalmente as socioeconomicamente desfavorecidas, do direito de acesso às disponibilidades educacionais do Sistema. Além do objetivo inicialmente traçado, foi possível, também, identificar alguns pontos importantes que se mostraram vulneráveis nos processos de avaliação de desempenho e certificação ocupacional. Estas constatações permitiram vislumbrar novas possibilidades de estudos e pesquisas, voltados para a elaboração de políticas públicas estruturadas em bases mais democráticas.

Palavras Chave: Administração Publica, Avaliação Educacional, Avaliação de Desempenho Profissional, Certificação Ocupacional.

ABSTRACT

This study contrasts the results of the school performance of students in the phase of literacy learning from the State public schools of Minas Gerais with the results of their teachers and school principal's performance appraisals and occupational certifications promoted by the State's Public Administration. This comparison aimed at identifying whether these results were coherent, having as a basis mainly the studies of Soares (2002, 2007), who researched the relation between the performances of students, teachers, and school principals through case studies. Soares's publications are amongst the few studies conducted in the area in Brazil, where public schools have only recently started to evaluate results based on predefined goals and expected outcomes. Likewise, the professional performance appraisals in Minas Gerais State's Public Administration are also recent, as well as the demand for occupational certification for those interested in working as principals in Minas Gerais's public schools. The fact that the public educational system in Brazil does not systematically use the evaluation procedures as tools for identification and correction of school problems contributes for the growing exclusion of children, especially from less favoured socio-economic classes, from the right to access the System's educational facilities. In addition to that, this study was able to identify some weak points in the process of professional performance appraisal and occupational certification. This analysis permitted the discussion of new possibilities of research and studies directed at public policies, aiming, more specifically, at building more democratic bases.

Key words: Public Administration, Educational Assessment, Professional Performance Appraisal, Ocupational Certification

INTRODUÇÃO

Estudos recentes vêm comprovando que diferentes fatores, ao se combinarem, produzem desempenhos diversificados nos meios escolares. Um desses fatores, a condição socioeconômica dos alunos, apontado recorrentemente em pesquisas desenvolvidas nos meios educacional e acadêmico como um dos grandes responsáveis pelos maus resultados discentes, tem, em muitos casos, sido neutralizado por ações bem sucedidas que emergem de algumas escolas.

Pesquisadores têm conseguido demonstrar que a escola pode fazer a diferença e superar clássicos entraves que concorrem para inviabilizar trajetórias escolares bem sucedidas. E uma escola se faz não só com o seu aluno, mas com o professor e o gestor escolar, importantes membros da comunidade interna, como também pela comunidade externa, representada principalmente pelas famílias dos alunos.

As escolas tidas como bem sucedidas, isto é, aquelas que conseguem fazer com que seus alunos alcancem bons resultados, têm utilizado sistematicamente, e bem, os procedimentos avaliatórios. Estes processos, entendidos como mecanismos estratégicos para o monitoramento de políticas públicas em geral e de programas e projetos educacionais em especial, contemporaneamente têm ganhado força e importância, ao serem reconhecidos como vias fundamentais para se chegar, com eficiência e qualidade efetiva, a objetivos traçados.

A avaliação discente sempre foi utilizada como o meio mais legítimo de aferir conhecimentos assimilados pelos alunos, seja na forma de avaliações pontuais ou na forma de avaliações múltiplas, efetuadas no decorrer dos processos de aprendizagem, atualmente apontadas como o meio mais eficaz de se garantir bons resultados escolares. Na esfera pública, a avaliação do trabalho docente e do gestor escolar, contudo, só recentemente foi colocada em prática, o que veio abrir uma possibilidade real de melhor entendimento do trabalho destes profissionais, além de facultar o estabelecimento de inúmeras relações entre o seu desempenho e o desempenho escolar do seu aluno.

Thoenig (2000, p. 54) enfatiza muito bem que, nos campos da eficiência e eficácia públicas, o ato de avaliar pode ser caracterizado como uma atividade dedicada à produção e análise de informações relevantes e pertinentes a respeito da relação entre os atos públicos, seus resultados e impactos, sendo um meio seguro de aperfeiçoar a capacidade de aprender como conduzir mudanças bem-sucedidas.

Uma outra dimensão avaliativa que tem despontado como bastante relevante é a das instituições, com seus vários elementos constitutivos (infra-estrutura, gestão, qualificação, produtividade, entre outros), chegando até à avaliação final de seus resultados. No caso da educação, estes resultados podem ser medidos pela efetivação da aprendizagem escolar, levando-se em conta os fatores que impulsionam ou interferem no rendimento do aluno, e as causas extra e intra-escolares que impactam a aprendizagem.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG, *locus* da presente pesquisa, possui experiências relevantes acerca de ações avaliativas, sobretudo no que se refere à avaliação da aprendizagem e dos programas e projetos que tem implementado ao longo do tempo.

Mais recentemente, vem se dedicando à avaliação do desempenho de seus profissionais e, para tanto, a SEEMG utiliza modelo estruturado em critérios que servem como parâmetros para aferir o desempenho dos servidores, possuindo, cada um deles, itens de descrição, ou descritores de desempenho, entendidos como fatores ou indicadores que qualificam, descrevendo o resultado esperado do trabalho e o comportamento necessário para alcançá-lo.

Os resultados dessas avaliações têm despertado a atenção da sociedade em geral, principalmente a avaliação dos professores que, ao longo do tempo e mais fortemente nos últimos anos, têm sido objeto de críticas constantes quanto à qualidade de seu trabalho, críticas essas advindas dos questionáveis resultados alcançados por grande contingente de alunos da escola pública.

A partir dessa constatação, buscou-se, por meio da presente pesquisa, relacionar as pontuações atribuídas, pelos processos de Avaliação de Desempenho, aos professores e diretores das escolas públicas estaduais, considerando como universo a ser estudado as escolas pertencentes às três Superintendências Regionais de Ensino (SRE) sediadas em Belo Horizonte, neste estudo nominadas SRE 1, SRE 2 e SRE 3, com os resultados obtidos por seus alunos no Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA.

Este Programa foi criado com a finalidade de, inicialmente, fazer um diagnóstico, por amostragem, do nível de conhecimento dos alunos na fase inicial de alfabetização, intervir, em um segundo momento, corrigindo distorções para, finalmente, avaliar todo o grupo. Assim, tomando os resultados desta última fase, foi possível buscar na realidade as evidências necessárias ao alcance do objetivo deste estudo, qual seja, identificar o tipo de relação que estes processos guardam entre si, com base em estudos de teóricos sobre o tema e, paralelamente, se a metodologia de Avaliação de Desempenho adotada em Minas Gerais consegue produzir informações fidedignas e resultados confiáveis.

Procurando aumentar o campo das análises e, ao mesmo tempo, torná-las mais fiéis à realidade presente no sistema educacional do Estado de MG, utilizou-se também os resultados da Certificação Ocupacional, obrigatória para aqueles profissionais do magistério que pleiteiam participar dos processos de indicação de diretor e vice-diretor das escolas estaduais em Minas Gerais.

O estudo proposto se justifica pela possibilidade que encerra de identificação de pontos vulneráveis e passíveis de ajustes, no modelo de avaliação de desempenho utilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o que poderá abrir espaço para o aprimoramento da metodologia e procedimentos adotados, principalmente se se levar em conta a experiência já adquirida ao longo de quatro anos de sua implantação e implementação.

O que vem sendo observado hoje, nas escolas públicas do sistema estadual de ensino, possibilita a construção de uma hipótese a ser testada pelo presente estudo:

• os resultados obtidos por professores e diretores das escolas da rede pública estadual em processos de Avaliação de Desempenho Individual e de Certificação Ocupacional, não se mostram coerentes com os resultados obtidos.por seus alunos em avaliações formais da aprendizagem, promovidas pelo Sistema Educacional.

Este trabalho foi estruturado em sete capítulos, sendo esta introdução considerada como o seu 1º capitulo.

O 2º capitulo traz `a tona estudos de importantes teóricos, relativos aos temas tratados, procurando buscar em bases conceituais concisas os subsídios para as análises e conclusões que o objetivo traçado demanda.

No capitulo 3º, o tema é contextualizado e apresentado nas subseções, na forma das metodologias e procedimentos adotados pelas escolas, de acordo com as diretrizes definidas pelo Sistema Educacional, no que se refere à avaliação dos alunos e dos profissionais das escolas estaduais

O 4º capitulo aborda o Sistema de Certificação Ocupacional adotado pela SEEMG relativo aos gestores das escolas estaduais, como forma de se buscar o aprimoramento do desempenho destes profissionais, e trata também do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, que, da mesma forma, tem como um de seus objetivos o aprimoramento do desempenho dos alunos das escolas que dele fazem parte.

A pesquisa realizada para fornecer os subsídios empíricos ao presente trabalho coletou dados aos quais o capítulo 5º se refere, relatando suas fontes e como se deu a construção do banco que serviu de base às análises e conclusões retratadas nesta dissertação. Apresenta também algumas dificuldades enfrentadas para a sua construção, decorrentes, em grande medida, do tipo de modelo organizacional adotado pela SEEMG. O banco de dados foi elaborado de forma a oferecer uma exposição clara, por meio de diferentes cores, dos distintos grupos de informações utilizadas.

No 6º capitulo os dados são trabalhados e analisados, por meio de tabelas e gráficos. Neste momento, são resgatadas as colocações apresentadas nos capítulos 2º e 3º, no que se refere ao embasamento teórico e ao contexto que envolveu a pesquisa, a fim de possibilitar maior compreensão e maior aprofundamento analítico.

Por fim, o 7º capitulo traz as conclusões do trabalho e indica novas possibilidades de estudos e pesquisas que se abriram, a partir de algumas constatações relevantes.

DESEMPENHO E AVALIAÇÃO

A AVALIAÇÃO COMO MEIO DE APERFEIÇOAR A CAPACIDADE DE APRENDER

O ato de avaliar foi e ainda é, em muitas situações, considerado como atividade de final de processo. Isto pode levar a inúmeras distorções, inclusive a sua utilização como instrumento de exclusão e poder, de acordo com as convicções ou conveniência de quem avalia.

A avaliação não pode, tampouco, ser reduzida apenas à técnica utilizada, mas deve sim estar inserida em um contexto permanentemente reflexivo sobre a atividade humana, suas possibilidades e suas limitações. Como processo intencional que se aplica a toda e qualquer atividade, pode ser um ato de autoritarismo ou uma prática democrática, dependendo da ideologia presente em sua concepção e dos fins a que se propõe.

Os estudos de Romão (2003, p. 43) sobre as distorções presentes no cenário nacional, no que se refere aos modelos e práticas em avaliação, alertam para certos consensos mitológicos, favoráveis à manutenção do *statu quo* individualista, meritocrático e discriminatório nos ambientes institucionais e organizacionais. Alguns deles valem ser destacados para o presente estudo:

- "Escola boa é aquela que exige muito e *puxa* pela disciplina" – a justificativa do citado autor para a não aceitação desta afirmativa como verdadeira, embasa-se nos ensinamentos de Paulo Freire (1997, apud ROMÃO 2003, p. 44) que partem do princípio de que uma boa escola não é aquela que apenas ensina coisas, mas a que permite ao aluno a superação da "curiosidade ingênua" em favor da "curiosidade epistemológica";

- "O bom professor é aquele que reprova muito" – a cultura da reprovação e da recuperação são práticas nocivas à auto estima do estudante e alimentam o processo de internalização do fracasso. O autor frisa, neste ponto, o ritmo diferenciado com que as pessoas aprendem, quaisquer sejam as razões para isso;

- “Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo” – a afirmativa é tida como uma das mais perigosas dentre as disseminadas entre os educadores brasileiros, pois denuncia a indiferença para com os “escabrosos”resultados do sistema educacional no país, bem como o descaso dos cursos de formação em relação ao tema;

- “Avaliar é tão complicado que se torna praticamente impossível fazê-lo de forma correta” – este mito, conforme esclarece o pesquisador, se desdobra em dois níveis. O primeiro seria justificado pela complexidade de se avaliar uma atividade humana, intelectual, que traz envolvimentos de ordem cultural, social, política, econômica e afetiva. O segundo, referente à avaliação do desempenho do professor, busca justificativa na premissa de que ninguém, a não ser o próprio professor, tem condições de avaliar o trabalho por ele realizado, por se tratar de um profissional especializado em determinado campo do conhecimento e já com experiência acumulada.

A respeito do tema, Scriven (1978 apud DEPRESBITERIS, 1999, p. 14) destaca três funções essenciais que devem ser observadas em um processo avaliatório: a função diagnóstica, que permite detectar a existência ou não de pré-requisitos necessários para que a aprendizagem se efetue; a função formativa, que consiste no levantamento de informações periódicas que orientarão na melhoria do desempenho dos avaliandos, durante o processo, evitando acúmulo de problemas e, por fim, a função somativa, que implica no fornecimento de informações acerca do valor final do desempenho em questão.

Depresbiteris (1999, p. 17), ao ratificar a classificação feita por Scriven, acredita que, quando o aluno percebe que dispõe de meios academicamente reconhecidos para atingir o seu objetivo, ele se sente energizado, e essa energia se reverte em estímulo para um trabalho produtivo, já que o seu desempenho será avaliado levando em conta dificuldades e avanços, necessidades e possibilidades.

Por outro lado, a compreensão, por parte do avaliador, do foco da avaliação a ser realizada, os objetivos e funções, de onde partiu a demanda, qual a metodologia e a quem ou para quê servirão os resultados, se constitui em condição primordial para que os dados

obtidos se mostrem pertinentes e válidos. Além disso, conscientizar-se do caráter subjetivo dos processos avaliatórios, conforme constata Hoffmann (2001, p. 16), pode levar a decisões finais mais sérias e comprometidas, em face da responsabilidade que, conseqüentemente, assume com o futuro do avaliado.

Entender os processos avaliativos como instrumentos para a consolidação de aprendizagens mais efetivas, portanto produtivas, tanto na área educacional quanto na profissional, é fator decisivo na busca de soluções para entraves e percalços que estudantes e profissionais enfrentam, cotidianamente. Dessa forma, o avaliar não se constituirá em uma ação isolada, apenas de atribuição de notas e conceitos, mas em uma ação reflexiva e transformadora.

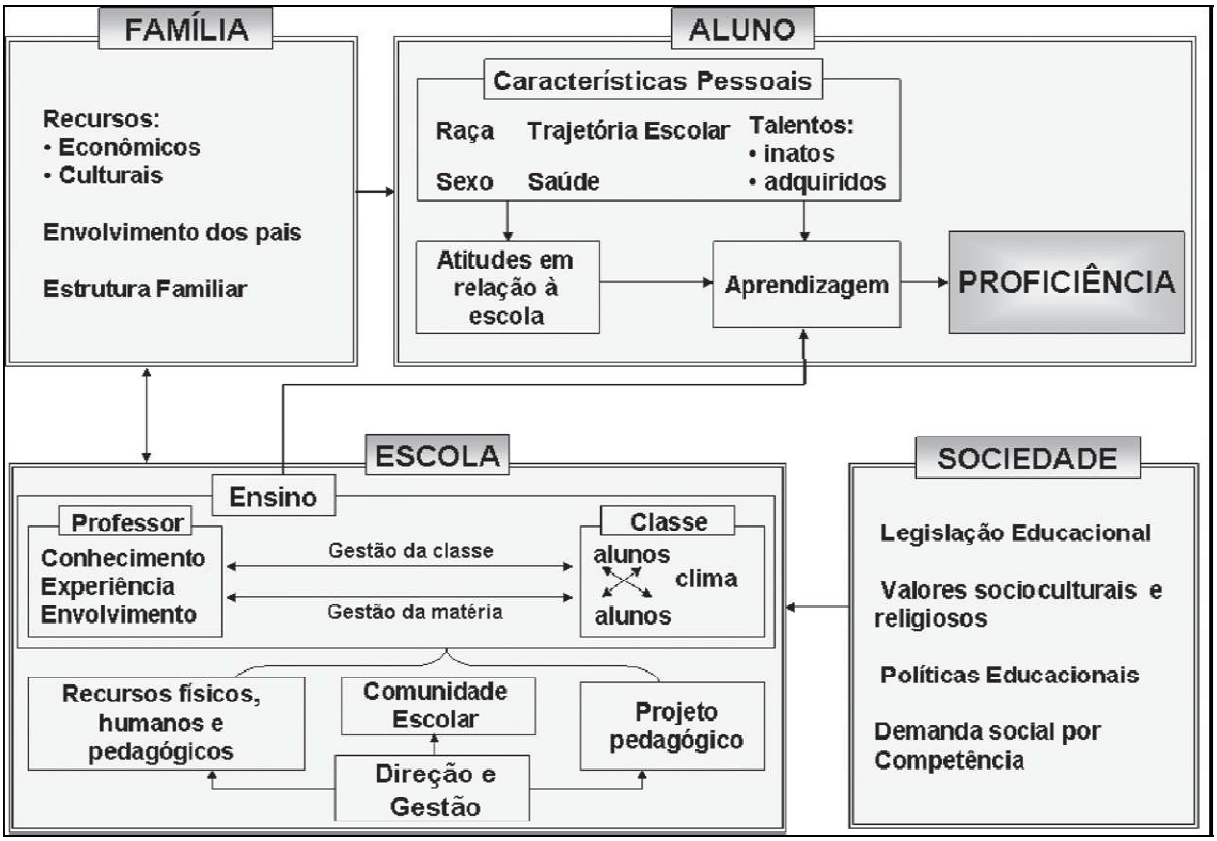
MODELO CONCEITUAL DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sabe-se, hoje, que o bom desempenho de um aluno não acontece ao mero acaso. Ele é fruto da conjugação de diversos fatores que se unem, em determinadas circunstâncias e sob condições específicas, criando um ambiente favorável ao resultado educacional desejável.

Soares (2007, p.16), a partir de seus estudos, criou um modelo conceitual do desempenho do aluno, após consolidar vários modelos de autores como Scheerens e Bosker (1992, apud SOARES, 2007, p. 15), Randenbush e Bryk (2002, apud SOARES, 2007, p. 15), Lee, Bryk e Smith (1989, apud SOARES, 2007, p. 15) e Gauthier (2002, apud SOARES, 2007, p. 15), que mostraram que fatores intra e extra escolares interferem e/ou impactam, de diferentes maneiras, o desempenho de estudantes.

Ao analisar o Modelo Conceitual, a seguir, pode-se perceber que o pesquisador coloca como fatores determinantes do desempenho escolar a família, a escola, a sociedade e o próprio aluno, que formam um complexo conjunto de estruturas, interpenetrando-se de diferentes maneiras e, conseqüentemente, produzindo resultados diversos.

FIGURA 1 - MODELO CONCEITUAL DO DESEMPENHO DO ALUNO



FONTE: Soares (2007, p. 16)

O fator escola, no Modelo, congrega o diretor, com sua forma de gestão da escola, e o professor, com a forma de gerir sua turma e disciplina, ambos voltados para o atendimento às diretrizes definidas no Projeto Pedagógico, que deve ser elaborado por toda a comunidade escolar.

O fator família, junto à comunidade, de acordo com Nechyba, McEwan, Older-Aguilar (2004, apud Soares 2007, p. 29), está, comprovadamente, associado aos resultados escolares dos estudantes. Estes autores assumem que o impacto da família e da comunidade reflete-se no perfil do aluno, desde as características genéticas dos pais, seu nível de formação escolar, tipo de trabalho, até os efeitos do ambiente social freqüentado. A esse conjunto de características a que cada estudante está sujeito, vão se somar as escolhas familiares no que diz respeito à qual comunidade pertencer, isto é, a quais efeitos ficará a família sujeita; que rotina diária se quer assumir (ou que se é levado a assumir); qual o estilo de criação dos filhos; o grau de envolvimento nas atividades escolares, entre outras.

Dentre os fatores intra-escolares, o Modelo Conceitual utilizado ressalta dois importantes processos existentes na escola, mostrando sua interação rumo ao desempenho final dos alunos, quais sejam: o ensino e a gestão que é exercida pelo corpo diretor da escola. É essencial à chamada boa governança[1] escolar, uma direção socialmente legítima, profissionalmente competente, firme e objetiva, além de participativa. Quanto ao ensino e a sua efetivação, explicitado no Modelo pela profícua troca que ocorre entre professor X aluno X classe, é fruto, em grande medida, do conhecimento, experiência, envolvimento e capacidade de gestão de classe advindos do professor. A síntese da literatura internacional sobre o tema feita por Hammond (1999, apud SOARES, 2007, p. 36) dá conta de que qualquer intervenção escolar que vise melhorar o desempenho dos alunos passa inevitavelmente pelo grau de satisfação do professor, seu comprometimento com a escola e sua capacidade técnica de implementação do projeto pedagógico.

Newmann et al. (2001, p. 299), em análise sobre o desempenho escolar, concluem que ele está diretamente ligado à implantação e efetiva implementação do projeto pedagógico da escola, ao referencial curricular, às formas de instrução e avaliação e à ênfase dada à aprendizagem, o que vem fortalecer a importância dos fatores escolares na trajetória do aluno.

Como visto, a atuação dos professores e dos gestores exerce significativa influência sobre o desempenho escolar, entendidos aqui como itens dos fatores escolares, o que justifica a utilização, nesta pesquisa, dos resultados da Avaliação de Desempenho e da Certificação Ocupacional desses profissionais, considerados instrumentos capazes de fornecer informações importantes que auxiliarão nas respostas às indagações inicialmente colocadas.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O que avaliar e como avaliar?

Esta pergunta pode ser desmembrada em duas outras: “quais serão os aspectos do sistema educativo a avaliar” (capacidades a desenvolver, componentes do currículo,

[1] Governança: “capacidade governativa”. (SANTOS, 1997)

conteúdos, etc.) e “qual concepção de ensino e aprendizagem está por trás dessa avaliação” (tradicional[2], tecnicista[3] ou construtivista[4]).

Essas respostas são essenciais para que os objetivos avaliatórios sejam traçados, os critérios, em função disso, definidos e os indicadores do desempenho esperado, identificados. Depresbiteris (1998, p. 47) , assim relacionou os elementos constitutivos de uma avaliação: “Afinal, se avaliar é julgar, tem de haver critérios e é preciso identificá-los por meio de indicadores. O indicador é a testemunha viva da existência de um critério”.

Avaliar a aprendizagem escolar é responsabilidade da escola e, especialmente, do professor. Seu ponto crucial reside na identificação dos progressos individuais dos alunos, adotando-se um ponto de partida, a avaliação diagnóstica para que, em um segundo momento, possam ser verificados os avanços alcançados, as dificuldades apresentadas, cuidando para saná-las durante o processo. Dessa forma, a ajuda se faz mutuamente, ou seja, o aluno é auxiliado na tarefa de aprender e o professor na de ensinar (PERRENOUD, 1999).

Segundo Luckesi (1999, p. 43), ao professor cabe desafiar o aluno, a fim de que ele possa superar as suas dificuldades, procurando estimulá-lo para que continue progredindo na construção de seus conhecimentos. A concretização desse objetivo requer que a avaliação sirva como instrumento de identificação de alternativas, que alimente e seja realimentada cotidianamente, com questionamentos, respostas, ações e reações.

O autor entende que “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos ***mínimos possíveis***, mas a partir dos ***mínimos necessários***” Enfatiza a importância de se definir os critérios a serem utilizados, não devendo ser, contudo, fixos e imutáveis, mas passíveis de modificações, de acordo com a necessidade de alunos e professores (idem, p. 44).

Alguns aspectos são considerados essenciais, quando se trata da avaliação da aprendizagem, segundo Depresbiteris (1998, p. 170):

---

[2] Tradicional: nessa perspectiva, a avaliação visa analisar se o conhecimento transmitido pelo professor foi absorvido.

[3] Tecnicista: essa abordagem tem critérios de avaliação sempre voltados para a eficácia do produto.

[4] Construtivista: nessa visão, a avaliação busca verificar como os processos de raciocínio estão sendo desenvolvidos, quais os erros permitem reorientar as ações e como o professor diagnostica esses erros e os corrige. (Depresbiteris, 1999, p. 46).

- especificação, de forma clara, do que será avaliado, com que estratégias e com quais critérios;
- adequação de técnicas e instrumentos apropriados;
- possibilidade de propiciar a auto-avaliação por parte do aluno;
- incentivo constante à reflexão e melhoria.

No contexto colocado, conforme frisa a autora, o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem, certamente, serão vistos como auxiliares do professor e não como atividades burocráticas e formais.

2.3.1 Avaliando o Letramento e a Alfabetização

Focos dos processos avaliatórios que serviram de suporte a este estudo, o letramento e a alfabetização, enquanto condições dos indivíduos em situações e momentos específicos, merecem ser mais detidamente analisados.

Nascido da necessidade de se nominar práticas sociais de leitura e de escrita, o Letramento é, atualmente, entendido como a condição do indivíduo que, tendo vencido a etapa inicial da aquisição e apropriação do sistema da escrita (alfabético e ortográfico), ou seja, sabendo ler e escrever, consegue responder adequadamente às demandas sociais em relação a esses conhecimentos.

A pesquisadora brasileira Magda Becker Soares (2004, p. 4) entende o termo letramento como tradução da palavra inglesa *literacy*, que nomeou, nos Estados Unidos e Inglaterra, fenômenos distintos daquele denominado alfabetização. Nesses países, embora o termo já constasse dos dicionários desde o final do século XIX, foi nos anos de 1980 que o fato tornou-se foco de atenção e de estudos nas áreas da educação e da linguagem. A relevância dada a ele surgiu da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades da leitura e da escrita necessárias ao atendimento das demandas sociais e profissionais. Surgido no Brasil na mesma época, o movimento aqui emergiu de forma diferenciada, isto é, vinculado à aprendizagem inicial da leitura e da escrita,

desenvolvendo-se a partir de questionamentos acerca da forma de como estava se dando a alfabetização nas escolas brasileiras.

Segundo a visão da pesquisadora, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Ela observa que a invenção do letramento no Brasil se deu por caminhos diferentes de outros países e que, aqui, a discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização.

Defendendo um posicionamento oposto à visão de Soares, a psicolingüista argentina, discípula de Jean Piaget, Emília Ferreiro (2003, p. 5), entende que o termo *literacy* deve ser traduzido como cultura escrita, e não como letramento, e explica:

> ..isso não tem início depois da aprendizagem do código. Se dá, por exemplo, no momento em que um adulto lê em voz alta para uma criança — e nas famílias de classe média isso ocorre muito antes do início da escolaridade. Ou seja, o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita.

Distanciada desta posição, a discussão do letramento nos meios educacionais brasileiros surge sempre alinhada ao conceito de alfabetização, o que tem levado, na prática, a uma inadequada e imprópria fusão dos dois procedimentos, conforme coloca Soares[5], com prevalência do conceito de letramento sobre o de alfabetização. A conservação dos dois termos mostra-se fundamental, posto que designam processos de natureza fundamentalmente diferentes, que envolvem conhecimentos, habilidades e competências distintos, o que implica, como conseqüência, formas de aprendizagem e de ensino também diferenciados.

A proposta defendida por Soares traz alguns pressupostos que devem obedecer a uma precedência hierárquica, fundamental para o seu entendimento: em primeiro lugar, que se reconheça a especificidade da alfabetização; em segundo lugar, que ela se desenvolva em um ambiente de letramento e, finalmente, que se reconheça que, tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões e características, o que demanda variadas metodologias.

---

[5] SOARES, *Op. cit.*, p. 5.

Dessa forma, na concepção que atualmente sobressai nos meios acadêmicos nacionais, a alfabetização não precede o letramento, mas, sim, é um processo a ele simultâneo, o que faz serem os dois interdependentes e indissociáveis.

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

A expressão “avaliação de desempenho”, entendida em seu sentido amplo, pode ser aplicada a qualquer processo de avaliação. Em seu sentido restrito, entretanto, ela tem sido mais utilizada para designar o trabalho profissional e, no caso da educação, à atividade do magistério em especial.

Refletir sobre a performance do professor no exercício de sua profissão e, ainda mais, aliá-la aos resultados discentes, tem sido tarefa difícil e, muitas vezes infrutífera, haja vista as sérias resistências enfrentadas, nas pontuais tentativas de institucionalização deste procedimento.

Em seus estudos sobre o tema, Romão (2003, p.138) credita essa posição dos docentes ao fato de que, em geral, nas experiências de avaliação de desempenho implementadas, raras são aquelas que abrem aos profissionais a possibilidade de participar de sua formulação e que visam, além disso, à criação de programas de educação continuada

A literatura existente mostra que relativamente pouca pesquisa empírica tem sido feita para determinar as características dos professores eficientes, principalmente no contexto atual, isto é, em uma realidade de alta competitividade, com crescentes inovações tecnológicas que, se não adequadamente assimiladas e, antes, disponibilizadas a esses profissionais, chegam a rivalizar e até a comprometer um bom trabalho do professor.

Deve-se considerar, também, que as atividades do magistério variam de instituição para instituição e de um nível de ensino para outro, dependendo da organização da escola, da estrutura do currículo, das expectativas dos alunos e de seu contexto sociocultural, dentre outros fatores, o que demanda acuidade na elaboração e utilização de instrumentos avaliatórios. (KILIMNIK e MEIO,<http://www.angrad.org.br/>).

Teixeira (1982, p. 14-23) entende que a confecção de um instrumento de avaliação de professores, embora seja tarefa complexa, não somente é viável, como também é desejável e útil, quando se quer aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e melhorar os níveis de eficiência em termos didáticos, possibilitando aos alunos a efetiva aprendizagem.

O autor faz algumas restrições, contudo, à maneira como os métodos de avaliação vêm sendo elaborados e aplicados, visando principalmente reunir informações para renovação de contratos, salários e promoções na carreira. Ele coletou críticas que assim descreveu:

> desvirtuamento da finalidade mais importante da Avaliação de Desempenho, que deveria ser o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem; amadorismo e empirismo na construção dos instrumentos; inflexibilidade e rigidez dos instrumentos de avaliação; a não participação do corpo docente na construção dos instrumentos, levando-os a se sentirem distantes do processo de avaliação.

Uma peça de grande relevância nos processos de avaliação de desempenho são os avaliadores; eles devem possuir uma auto percepção e uma autocrítica muito desenvolvidas, a fim de que não se deixem influenciar pelos seus valores pessoais, preconceitos e estereótipos, o que pode levá-los a uma avaliação superficial, atrelada aos seus critérios pessoais, e desvinculadas das estratégias e objetivos organizacionais.

Alguns preconceitos e estereótipos são comuns, por parte de quem avalia:

a) Efeito Halo: consiste em deixar que uma característica do avaliado se sobreponha a todas as demais, influenciando a sua avaliação. É o chamado .julgamento à primeira vista.
b) Predisposição pessoal: ocorre quando existe um preconceito contra certos grupos específicos em relação a raça, religião, política, ou preferência por certos tipos humanos.
c) Confiança na experiência: acreditar que a experiência anterior é a melhor garantia de habilidade.
d) Visão parcial: avaliar as características do indivíduo de modo isolado e não no conjunto.
e) Apoiar-se em valores médios para não incorrer no perigo dos extremos.

Outro fator que, indiscutivelmente, faz parte de qualquer processo de interação entre as pessoas é a empatia. Esta consiste no envolvimento naquilo que a outra pessoa experimenta ou vivencia; podendo também interferir na avaliação do seu desempenho profissional.

Com o objetivo de superar algumas deficiências recorrentes nos processos avaliatórios, e em especial os de professores, Kilimnik e Meio (http://www.angrad.org.br/), em estudo sobre a avaliação de desempenho de docentes, constataram que diversos pesquisadores haviam se voltado para a identificação de alternativas, visando à superação das deficiências detectadas. Alguns parâmetros foram então definidos para servir de orientação a novos modelos:

a) envolvimento do corpo docente na construção do seu próprio instrumento de avaliação, de forma a assegurar sua adesão e aprovação;
b) construção de um instrumento flexível, capaz de atender simultaneamente a requisitos de psicometria e estatística educacional, diferentes estratégias de ensino e estilos de professor e aula;
c) *feedback* aos avaliados transmitido de forma a levá-los a uma reflexão sobre sua prática profissional ;
d) garantia de sigilo dos resultados e reorientação ao sistema no sentido de desfazer a idéia de ameaça contida nos antigos modelos de avaliação, enfatizando os objetivos de diagnóstico e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.
e) necessidade de um sistema informatizado eficiente, capaz de processar um grande volume de informações;

Outra pesquisa sobre o tema, desenvolvida por Fox (1971 apud KILIMNIK e MEIO, 2006), identificou características consideradas relevantes para avaliar a atuação do profissional do magistério, em ordem decrescente de importância: características pessoais, qualidades profissionais, relacionamento interpessoal, habilidades técnicas de ensino e habilidades de comunicação. O destaque foi dado ao indicador “características pessoais”, colocado como fator decisivo na avaliação do desempenho dos docentes, a partir da

verificação de que o perfil destes profissionais interfere sobremaneira no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, em seus resultados.

No que se refere a tipos de instrumentos utilizados para coletar dados sobre a eficiência de professores foram identificados os seguintes por Millman (1981, apud CONTE, 1996, p.43):

a) entrevistas;
b) teste de proficiência de professores;
c) avaliação feita por outros professores;
d) observação feita em aula por profissionais de ensino;
e) análise do rendimento dos alunos;
f) avaliação de atividades extracurriculares desenvolvidas pelos professores;
g) auto avaliação;
h) e avaliação feita por estudantes.

Segundo o autor, as entrevistas têm a função de verificar o estilo de interação do profissional avaliado e de buscar indicadores do seu desempenho que devem ser comparados com os critérios de avaliação estabelecidos.

Os testes de proficiência dos alunos estimulados pelos sistemas educacionais, tanto estaduais quanto federais, com a finalidade de elevar a qualidade do corpo docente, sugerem medidas preventivas e corretivas, e devem ser utilizados para a coleta de dados.

A avaliação feita por outros professores também é um meio aceitável de avaliar a eficiência do professor, se houver, entretanto, concordância quanto à crença de que os pares sabem o que é importante para o bom desempenho da categoria.

Outro instrumento citado pelo pesquisador como relevante para a avaliação do professor são os resultados obtidos por seus alunos em avaliações educacionais internas e externas, mas alerta, contudo, para a necessidade de se levar em conta fatores fora do controle do profissional e que afetam o aprendizado do aluno, como a sua história escolar pregressa e

condições físicas e psicológicas. Sobre este ponto, Soares (2004, p.100) salienta que, como previsto na literatura internacional, são muitas as atitudes e características dos professores que afetam o desempenho do aluno, influenciando os resultados por ele obtido. Foram pelo pesquisador relacionadas: formação acadêmica, expectativa em relação ao seu aluno, conteúdo já desenvolvido, relação com a direção e equipe da escola, percepção de problemas internos da escola e salário.

A auto avaliação é aqui também considerada como instrumento relevante, especialmente se é do tipo estruturada, devendo responder a questões como: áreas do conhecimento em que você se julga mais capaz e aquela em que se julga mais deficiente; quais as suas qualidades mais importantes e as suas limitações; quais os métodos recomendáveis e os não recomendáveis para a apresentação da disciplina que ministra; quais os seus objetivos em relação aos alunos; o que julga mais gratificante e mais frustrante na carreira do magistério; em quais cursos já lecionou e em qual está lecionando, se participa em comitês e outras atividades escolares.

Perrenoud (2000), em seu livro sobre as dez novas competências do professor para bem ensinar, considera como uma delas a administração da própria formação contínua, evidenciada pela auto avaliação. Esta ação, segundo o autor, deve propiciar a explicitação das práticas profissionais, o estabelecimento das competências necessárias para exercê-las e, a partir daí, a elaboração de programa pessoal de formação.

Quanto à avaliação feita pelos alunos, ela é tida como aceitável e confiável, desde que apropriadamente utilizada. Os pressupostos básicos que devem nortear a opção por este instrumento parte da idéia de que os alunos são a fonte mais importante para avaliar o professor; que são os juízes naturais do processo de aprendizagem, por estarem diretamente expostos a ele e que a avaliação sistemática feita por alunos promove a melhoria instrucional, pela oferta de informações válidas e confiáveis.

Quando os estudantes descrevem as características de seus professores, dois fatores aparecem sistematicamente: as técnicas usadas em sala de aula e o conhecimento do conteúdo e, outro, a qualidade da interação professor-aluno.

O uso desse tipo de instrumento, no entanto, sofre restrições, devido a uma suposta imaturidade psicológica do estudante que pode ser influenciado pela popularidade do professor, que, se simpático e amigo, bem-humorado, tende a ser mais bem avaliado (CONTE, 1996, p. 45-46).

Entretanto, McKeachie (1969, apud TEIXEIRA, 1982, p. 14-23) mostrou que a avaliação do desempenho do professor feita pelo aluno é confiável, que mede a eficiência do professor de forma consistente, podendo melhorar a qualidade das aulas ministradas. A autora conclui que embora válido, o julgamento do aluno deve ser tomado apenas como mais um dado a ser considerado.

Um outro olhar sobre a avaliação do trabalho docente pelo aluno está exposto no estudo realizado por Ramos e Moraes (http://www.rieoei.org/deloslectores/108Maurivan.PDF); os autores acreditam no poder transformador da avaliação de desempenho quando existe a possibilidade dos professores identificarem o resultado de sua prática na de seus alunos, ouvirem seus depoimentos e, paralelamente, ir reconstruindo os seus significados . A consciência do seu modo de fazer e de pensar contribui para tornar cada professor sujeito na ação docente, além de possibilitar a superação da racionalidade técnica em favor de uma racionalidade mais crítica.

A avaliação do desempenho de docentes, como colocado nos trabalhos dos teóricos aqui utilizados, requer a presença de múltiplos olhares, deixando transparecer sempre a idéia da observação constante, da imparcialidade, da utilização de instrumentos adequados, do conhecimento do trabalho do profissional e do perfil necessário para realizá-lo.

2.4.1 O desempenho do aluno como indicador do desempenho do professor

Atualmente, diversos estudos vêm sendo desenvolvidos com o intuito de se estabelecer pontos comuns entre o desempenho profissional dos professores e os resultados obtidos por seus alunos. O que tem sido constatado nos meios educacionais brasileiros, em

geral, são pífios resultados nos testes aplicados aos alunos, nos diferentes níveis, tanto em avaliações do sistema nacional, quanto em avaliações internacionais. Essa realidade tem desencadeado pesquisas no sentido de se identificar os pontos nevrálgicos, bem como os elementos neles envolvidos, a fim de que sejam encontradas as possíveis causas e possam ser apontadas soluções.

Soares (2007, p. 11) salienta que

> Só lentamente vai se firmando no Brasil a idéia, já amplamente consolidada em outros países, de que somente através da medida dos resultados cognitivos é possível conhecer e analisar os níveis da aprendizagem de grande número de alunos e a qualidade do serviço que as escolas de um sistema prestam a seus alunos.

Em pesquisa realizada no ano de 2002, decorrente da preocupação com o papel da escola no desempenho dos alunos, o pesquisador mostrou que, a partir do final dos anos 70, após a publicação do Relatório Coleman, em 1966, (COLEMAN, 1966 apud SOARES, 2002), a área educacional reagiu iniciando um longo percurso de pesquisas .O famoso Relatório, que foi fruto de um vasto *survey* com milhares de alunos norte-americanos, dava conta de que a maior parte da explicação para a variação observada na proficiência dos alunos se encontrava na sua origem social e étnica, e não no ambiente escolar.

Quando as idéias de Coleman, entretanto, passaram a ser questionadas por alguns pesquisadores, um novo movimento surgiu. A vida dentro da escola foi, então, exposta e analisada, fazendo nascer a linha de pesquisa denominada Escola Eficaz , pautada no reconhecimento de que “a escola faz a diferença” .

O momento atual no Brasil tem deixado transparecer a preocupação em se discutir o que vem a ser uma boa escola, tanto nos meios acadêmicos quanto na área governamental. O “fator escola”, entendido como “os fatores internos da escola”, vem sendo reconhecido como potencializador do aprendizado dos alunos, e está assim constituído,

conforme reagrupamento feito por Soares[6]: infra-estrutura e os fatores externos à organização da escola; liderança da escola; professores; relação com as famílias e com a comunidade; características do clima interno da escola e características do ensino.

A inserção da figura do professor como um item do "fator escola" surgiu da percepção de que elementos a ele ligados, como o apoio que recebe dentro da escola e a sua formação, devem ser considerados como itens de análise concernentes às influências da escola no desempenho de seu aluno[7].

Para Levine e Lezzote[8], o suporte ao trabalho do professor é um elemento essencial, inclusive para análise da capacidade de liderança do diretor. Levine e Reynolds[9] acreditam que outro elemento importante é a oportunidade oferecida aos professores para a realização de cursos de capacitação, treinamento e atualização.

Também MacGilchrist et al[10]. colocam que o investimento na capacitação de professores é determinante na melhoria do desempenho do aluno, na medida em que essa atualização interfere sobremaneira na aprendizagem, de forma geral.

A questão da formação dos professores mostra-se como fator muito relevante na percepção da eficácia de uma escola. Levine destaca o fato de que altos índices em avaliações escolares são normalmente obtidos por alunos que contaram com uma equipe de professores de instrução superior.

Soares aponta que as expectativas dos professores em relação ao desempenho futuro de seus alunos constitui-se em ponto também relevante para a determinação do desempenho discente. Esses autores constataram que em todas as escolas de sucesso estudadas este elemento está presente de forma marcante, o que aponta para a conclusão de que altas expectativas dos professores se traduzem em ações educativas eficazes.

---

[6] SOARES, 2007, p.17;

[7] idem, p. 23.
[8] idem, p. 22.
[9] idem, p. 23.
[10] idem, p. 21.

Já Reynolds[11] demonstrou que nas escolas de sucesso houve a participação dos professores no planejamento do currículo, o que determinou positivamente o desempenho dos alunos.

Nesse sentido, há de se considerar que a capacidade do cumprimento do programa de ensino estabelecido também está diretamente ligado à eficácia da escola. De acordo com Reynolds, alunos com altos índices de realização acadêmica normalmente advêm de escolas que possuem uma agenda escolar e uma preocupação com o cumprimento do programa de ensino. Cabe ao professor, neste caso, demonstrar capacidade em organizar suas aulas com antecedência, permitindo assim o cumprimento do programa escolar definido.

Especificamente, no que se refere às escolas estaduais de Minas Gerais, um ponto que merece nota diz respeito à questão do tempo de serviço na escola e a estabilidade da equipe. O sistema de contratação de professores para preencher os cargos vagos (anualmente) ou para substituir os profissionais que saem de licença (de saúde ou outras legalmente permitidas, durante todo o ano letivo), através das designações, produziu uma situação que tornou o quadro docente das escolas públicas extremamente instável. A mudança anual de boa parte dos professores, além da demora para a contratação de substitutos, dificulta ou até mesmo inviabiliza a constituição de uma equipe, o que tem se mostrado nocivo à eficácia das escolas e, conseqüentemente, ao bom desempenho dos alunos (SOARES, 2002, p. 24).

Outro ponto importante citado na literatura especializada refere-se à existência de uma estrutura de avaliação e monitoramento do desempenho dos alunos, com o intuito de se estabelecer estratégias pedagógicas e políticas escolares que corrijam problemas detectados e/ou aprimorem qualidades existentes.

Hoje, mostra-se importante a realização de pesquisas que se voltem para a compreensão dos processos escolares, com a produção de análises do que se passa no interior das escolas e, dessa maneira, com a compreensão da escola não como uma unidade de produção, mas como uma organização social.

[11] SOARES, 2007, p. 25

A respeito do “fator escola”, também Araújo e Luzio (2005, p.60), analisando os resultados do SAEB/2003 - Pesquisa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, junto a alunos, professores e diretores, evidenciaram uma série de fatores que identificaram como características de uma boa escola. Esses fatores estão distribuídos entre dois eixos: o primeiro refere-se às condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico; o segundo diz respeito a própria escola, ou seja, seus professores, diretor, projeto pedagógico, insumos, instalações, estrutura institucional, clima organizacional e relações interpessoais que se estabelecem no cotidiano escolar.

Ao analisar os fatores associados ao aprendizado, utilizando os dados fornecidos pelo SAEB, os pesquisadores puderam quantificar a relação entre a adoção de boas práticas pedagógicas e o sucesso escolar, apontando indicadores do que pode ser adotado para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Um desses indicadores foi a escolaridade do professor, visto que a formação em curso superior desse profissional implicou em maiores médias alcançadas por seus alunos; de 172, caindo para 157, quando a formação era de nível médio.

Outro aspecto, considerado ainda mais fundamental, foi o referente à responsabilização dos professores como profissionais, ou seja, a adequada preparação para lecionar o conteúdo para o qual se encontravam habilitados, como no caso da matemática básica. A preparação para o ensino da matemática mostrou-se ineficiente para gerar a aprendizagem necessária, de acordo com os resultados obtidos pelos alunos testados.

O mesmo ocorreu com o processo de alfabetização pois, neste caso, conforme colocado pelos autores, o docente deve assumir como pressuposto metodológico que aprender a ler e a escrever não é um processo natural. Alfabetizar-se não é uma decorrência pura e simples do desenvolvimento biopsíquico do indivíduo e nem é resultante da mera sucessão de fases geradoras da competência da leitura e da escrita. Em todas as sociedades, o domínio do código escrito, pelas pessoas, foi sempre fruto de intervenções pedagógicas bem feitas.

Nos dois eventos descritos, ficou claro que a preparação dos professores, por si só, não foi o bastante. O que foi acrescentado às pesquisas sobre o tema, a partir dessas

análises, é que, além de serem bem pagos e valorizados, os professores precisam ser cobrados a ministrar o conteúdo previsto em cada uma das séries, caso contrário, o déficit em termos de competências básicas irá persistir e prejudicar a escolarização posterior.

Também o Relatório Contextual da Avaliação da 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública de Minas Gerais, baseado nos resultados do PROEB/2006, ressalta, em sua conclusão, a relevância do papel do professor no aprendizado dos alunos, assumindo que o grau de dedicação, empenho e motivação desse profissional reflete-se no desempenho do aluno e que, de maneira geral, quando positivas as variáveis associadas aos professores, o efeito sobre a proficiência é considerável (2007, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED/UFJF e SEEMG).

Hoffmann (2001, p.17) assim descreve a interseção entre a atuação do professor e o resultado obtido pelos seus alunos:

> Diria, em síntese, que os professores não são "culpados" pelos resultados obtidos pelos alunos, mas são, sim, responsáveis. Serão, entretanto, culpados se não forem comprometidos no sentido de buscarem o seu aperfeiçoamento e se não preservarem a sensibilidade ao lidar com a complexidade do processo.

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO DIRETOR DE ESCOLA

Para que seja feita, da melhor forma possível, a análise do desempenho do diretor escolar em relação aos resultados acadêmicos dos alunos, é necessário identificar, a partir de estudos já realizados, elementos do processo educacional que interferem nestes resultados e que estão sujeitos à atuação do diretor da escola.

Araújo e Luzio (2005, p. 60), César e Soares (2001, p. 3), analisando resultados de avaliações sistêmicas brasileiras, concluíram que o poder explicativo dos chamados "fatores escolares" ou "efeito escola", na proficiência dos alunos, tem-se mostrado suficientemente alto, a ponto de poderem ser responsabilizados por significativas alterações nas trajetórias escolares.

O conceito de “efeito escola” foi originalmente introduzido nos meios educacionais para identificar e caracterizar o impacto do estilo de organização escolar no desempenho de seus alunos, conforme colocado por Ferrão e Fernandes (http://www.ice.deusto.es/RINACEreice/vol1n1/FerraoyFernandes.htm), que procederam a estudos a fim de evidenciar este impacto nas escolas brasileiras, utilizando, para tanto, resultados do SAEB.

Os autores esclarecem que em muitos países, ao serem analisados os resultados do PISA-Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o efeito da escola é muito baixo, menor que 10%, ou seja, as escolas são muito semelhantes e as oportunidades de se melhorar o desempenho em uma escola, através da implementação de práticas já adotadas por outras escolas, são poucas. No caso brasileiro, entretanto, este valor chega a quase 50%, percentual que mostra como as escolas são diferentes, constatação explicada, segundo os pesquisadores, pela enorme segmentação socioeconômica existente.

Analisando o “efeito escola”, Ioschep (2004), elencou as variáveis que considerou realmente significativas e que, de acordo com as conclusões de seus estudos, melhoram a qualidade do ensino, relacionou: instalações escolares modernas e adequadas, existência de bibliotecas, tempo em aula e freqüência das lições de casa. O que se percebe nesta seleção é que pelo menos as duas primeiras variáveis são da inteira responsabilidade do gestor escolar (diretor), que é quem administra os recursos financeiros da escola, presentes na Caixa Escolar, e define, junto ao Colegiado Escolar, como seu presidente, como serão utilizados; já as outras duas variáveis são da co-responsabilidade do diretor e dos professores.

Assim sendo, o papel desempenhado pelo gestor escolar é crucial para a boa qualidade do desempenho institucional e educacional, pelo o que propicia, dentro do seu espaço de atuação e autonomia, aos alunos e aos profissionais ligados à escola.

TABELA 1

EFEITO-ESCOLA PARA ESCOLAS DA 4^{A} E 8^{A} SÉRIES: EVIDÊNCIAS DO SAEB.

Autor(es)	SAEB	Série(s) / Disciplina(s)	Efeito-Escola s/ controle da	Efeito-Escola c/ controle da

			situação socio-económica	**situação socio-económica**
Fletcher (1997)	1995	8ª / Matemática/Brasil	31%	14%
Barbosa e Fernandes(2000)	1997	8ª/ Matemática/Sudeste	37%	----
Ferrão,Beltrão,Fernandes (2002)	1999	4ª / todas as disciplinas		
		Norte	21%	10%
		Nordeste	29%	17%
		Sudeste	35%	12%
		Sul	21%	8%
		C. Oeste	27%	12%
Ferrão, Beltrão,Santos (2002-b)	2001	4ª/Matemática e Português		
		Norte	21%	8%
		Nordeste	33%	19%
		Sudeste	33%	12%
		Sul	21%	7%
		C. Oeste	32%	13%

FONTE: FERRÃO E FERNANDES, 2003.

A TABELA 1 apresenta uma síntese dos resultados das estimativas do efeito escola para as escolas brasileiras, estimado com e sem controle do nível sócio-econômico dos alunos, efetuados a partir dos dados do SAEB.

Conforme análise feita pelos pesquisadores Ferrão e Fernandes, utilizando as evidências oriundas do SAEB 2001, foi identificado que no Nordeste, a região mais pobre do país, quando o efeito-escola é controlado pela variável contextual, ele é de 19%, enquanto no Sul, a região mais desenvolvida, este efeito é bem mais reduzido (7%).

Os pesquisadores concluíram que a comparação entre os fatores medidos com os dados do SAEB e do PISA indica que não é a mera presença de recursos que faz diferença no desempenho dos alunos, mas sim as atividades cuja realização esses recursos viabilizam.

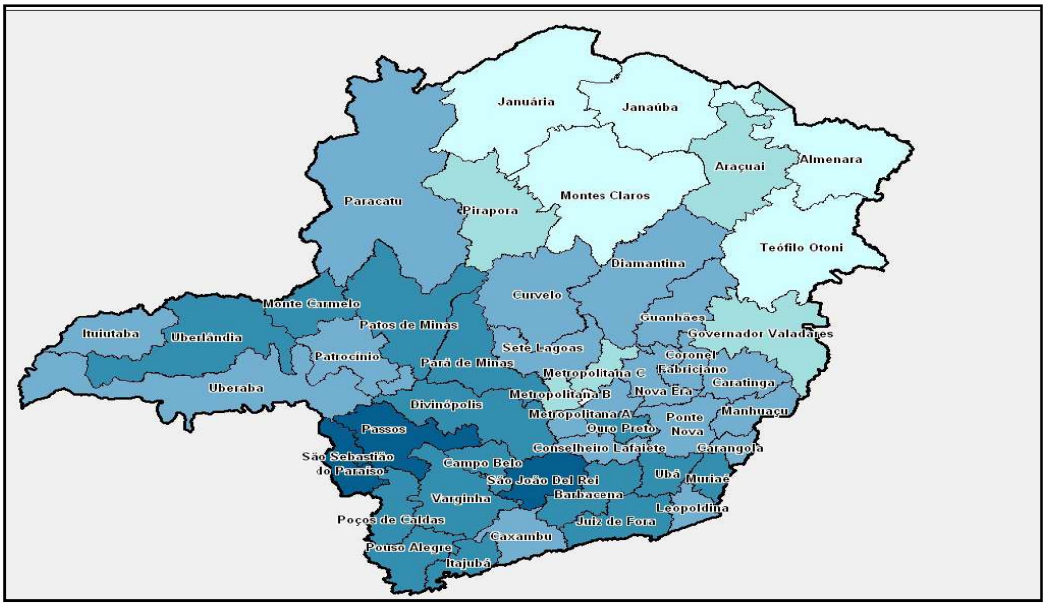
Neste sentido, especificamente em relação ao gestor escolar, fica clara a importância da liderança da escola em conseguir que os recursos existentes, mesmo que em menor quantidade, sejam mobilizados para a promoção de atividades que visem a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos. Provavelmente, é a ação do gestor que torna possível a ocorrência de fatores que, juntos, levam a um melhor desempenho dos alunos.

Por meio de mapas comparativos, reproduzidos na página seguinte, são retratados os resultados de alunos do 9º ano, em Matemática, na avaliação do PROEB[12], nos anos de 2006 e 2007; podem-se perceber regiões que evoluíram satisfatoriamente no ano de 2007, em relação a 2006, como as que estão localizadas no Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas: Araçuaí, Almenara e Montes Claros. Essas regiões, que apresentam reconhecida carência de recursos econômicos, além de grande desigualdade social, apresentaram, entretanto, significativa melhoria no aprendizado de seus alunos, em relação aos resultados do ano anterior.

Essa evolução, como já evidenciado em estudos semelhantes aqui apresentados, é fruto de ações que se somam dentro das escolas, e envolvem professores, direção e comunidade escolar, o que as avaliações em larga escala, como o PROEB, ao aplicarem questionários contextuais sistemáticos, são capazes de deixar transparecer.

[12] O Proeb faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), da Secretaria de Estado de Educação (SEE), responsável pelas avaliações de desempenho em larga escala na rede pública de ensino de Minas Gerais.

FIGURA 2 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA/PROEB/9º ANO - 2006

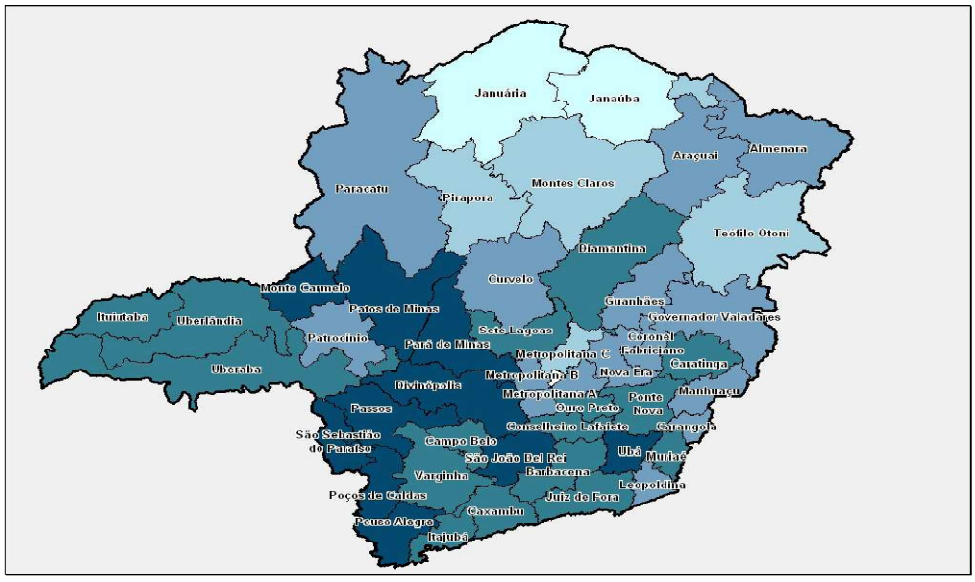


FONTE: PROEB/2006

LEGENDA

Prof_MAT 9º ano
- 223,7 a 233,1
- 233,1 a 242,4
- 242,4 a 251,7
- 251,7 a 261,1
- 261,1 a 270,4

FIGURA 3 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA/PROEB/9º ANO - 2007



FONTE: PROEB/2007

LEGENDA

Prof_MAT 9º ano
- 223,7 a 233,1
- 233,1 a 242,4
- 242,4 a 251,7
- 251,7 a 261,1
- 261,1 a 270,4

Soares (2002, p. 17) reconhece os fatores escolares como responsáveis por uma potencialização do aprendizado dos alunos, elencando-os: infra-estrutura e os fatores externos à organização da escola; a governança da escola; os professores; a relação com as famílias; o clima interno e as características do ensino.

Para o presente estudo, cabe um olhar mais acurado sobre a governança da escola e o papel desempenhado por seu diretor. Uma liderança eficiente, tanto em suas funções administrativas quanto nas pedagógicas, que deve buscar um relacionamento próximo e tranqüilo com a equipe de trabalho, mostrando-se capaz de mobilizar a equipe pedagógica para o cumprimento dos objetivos educacionais da escola; além disso, deve procurar interagir com os alunos, levando-os a gerenciar sua própria aprendizagem. Esta interação com os sujeitos presentes na escola é tão importante quanto a capacidade administrativa de gerir eficientemente os recursos financeiros da instituição escolar. “A correta utilização desses recursos é um elemento que pode diferenciar de forma significativa uma escola da outra” (SOARES, idem, p. 21).

De acordo com o autor, o primeiro objetivo da gestão escolar na escola pública brasileira deve ser o de implantar uma rotina de funcionamento da escola, de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

As questões pedagógicas têm sido consideradas como decisivas para a verificação da capacidade de liderança. A habilidade do diretor para estruturar projetos pedagógicos e metas de ensino, a sua capacidade para incluir os professores nas tomadas de decisão e de envolvê-los com os projetos da escola são características importantes pois, dessa forma, com os objetivos educacionais da escola claros e compartilhados por toda a equipe, a possibilidade de se alcançar bons resultados fica muito mais viável.

Segundo MacGilchrist *et al.* (1997, apud Soares, 2002, p. 21) a competência da escola em possuir metas claras e compartilhadas por toda a equipe pode se traduzir justamente pela existência de uma *“inteligência estratégica”*, ou seja, o compartilhamento e adesão do

grupo a metas e ações claras, faz com que ele se empenhe em alcançá-las, o que ratifica a liderança do gestor e a fortalece.

Soares (2007, p. 33) acredita que, apesar das pesadas restrições impostas à escola pelas leis educacionais brasileiras, pelas características da comunidade em que ela está inserida, bem como pela organização dos sistemas públicos de ensino, existe, dentro do estabelecimento escolar, espaço para a implantação de políticas escolares que propiciem um melhor aprendizado dos alunos.

"O dirigente escolar pode conseguir um ambiente com forças centrípetas, com todos unidos em prol do aprendizado dos alunos, ou centrífugas, cada um empenhado apenas em fazer o seu trabalho, sem o interesse maior e sem troca de informações." (SOARES et al., 2000, p. 16)

Araújo e Luzio (2005, p. 60) corroboram os resultados das pesquisas realizadas por Soares, descrevendo que uma boa escola caracteriza-se por uma série de fatores que distribuem-se em dois eixos centrais: o primeiro refere-se às condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico; o segundo refere-se à própria escola e pode ser descrito por meio dos professores, diretores, proposta pedagógica, insumos, instalações, estrutura educacional, clima da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Os autores entendem que o diretor, inserido no segundo eixo definido, precisa ter qualificação específica para gestão escolar; além de características de liderança, sendo necessário que desenvolva estratégia para a integração efetiva da comunidade ao cotidiano escolar. Precisa também estar efetivamente preocupado com o resultado da aprendizagem, e essa preocupação deve manifestar-se na direção da escola, com planejamento e acompanhamento do trabalho docente.

A partir das posições e análises dos vários autores aqui apresentados, percebe-se que a atuação do diretor de escola que se pretende voltada para o cumprimento dos propósitos de "uma escola para todos" oferecendo "uma educação de qualidade", deve o

tempo todo estar voltada para os fatores escolares que interferem nestes resultados e que encontram-se sujeitos às decisões e priorizações do gestor escolar.

"As escolas públicas são viáveis e podem fazer alguma coisa para melhorar a realidade de seus alunos" (SOARES, 2002, p. 106).

2.5.1 A Certificação Ocupacional

Até o final dos anos 90, o Brasil não possuía nenhuma experiência significativa em certificação ocupacional, salvo algumas iniciativas isoladas, conforme estudos de Hashimoto (2003, p. 3).

A autora adverte quanto a pouca clareza do significado dos processos de certificação, licença e avaliação de desempenho profissional o que, equivocadamente, faz com que lhes sejam, às vezes, atribuídos papéis semelhantes.

A licença ou licenciatura tem como objetivo avaliar se o profissional domina os conhecimentos considerados essenciais ao exercício de sua profissão, mediante exames específicos, funcionando como um indicador que irá referendar esse domínio.

Sob essa ótica, a licenciatura pode se confundir com a certificação, mas autores como Schoon & Smith (2000 apud HASHIMOTO, 2003, p. 4), clareiam esse entendimento ao utilizarem os critérios de objetivos primários para definir a licença como um direito do indivíduo de ser licenciado e exercer uma profissão (direito ao trabalho), sendo uma ação governamental ou de uma associação legitimada pelo estado para fazê-lo.

A Avaliação de Desempenho constitui-se em um instrumento gerencial que permite ao gestor mensurar os resultados obtidos pelos profissionais ou por um grupo de profissionais, em período determinado, envolvendo conhecimentos, metas, habilidades, comportamentos, permitindo também a identificação de necessidades de capacitação, de readaptação funcional, até decisões sobre desligamento de pessoal .

Assim, o desempenho está relacionado com a prática das atividades, com as responsabilidades e compromissos assumidos com o empregador, sendo o resultado de sua avaliação utilizado internamente pela organização.

Já a Certificação Ocupacional visa, sobretudo, segundo colocação de Hashimoto (idem), garantir aos empregadores, clientes ou outros grupos de interesse, que os profissionais certificados dominam ou suplantam os padrões mínimos definidos para o exercício de uma ocupação ou profissão; ou ainda que têm competência para trabalhar com determinada tecnologia.

Segundo a Fundação Luis Eduardo Magalhães – FLEM, instituição especializada e pioneira em certificação ocupacional no Brasil, trata-se de um processo por meio do qual se reconhece e se atesta que um profissional domina as competências necessárias ao desempenho de suas funções, de acordo com padrões estabelecidos (Documento Eletrônico disponível em http://www.flem.org.br/certifica/certificacao_sobre.asp#1. Acesso: 15 jan 2008).

O processo é realizado por intermédio de um único ou de vários testes, de múltipla escolha, dependendo da complexidade do cargo ou função a ser certificado, observação, simulação, questões discursivas e outros.

A certificação tem sido apresentada como recurso eficaz para organizar o mercado de trabalho e promover a produtividade, em um mundo cada vez mais caracterizado pela acelerada incorporação tecnológica e pelo domínio da informação. Em seu sentido mais amplo, é entendida como “o reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências do trabalhador, requeridos pelo sistema produtivo e definidos em termos de padrões ou normas acordadas previamente, independentemente da forma como foram adquiridos”. Esta alternativa tem animado um bom número de instituições governamentais e de setores empresariais a ensaiar a adoção de experiências que se estruturam em torno do conceito de certificação (ALEXIM E LOPES, 2003, p. 3).

Atualmente, há uma tendência crescente, por parte dos governos, em avaliarem os seus sistemas educacionais, procurando enquadrá-los nos padrões internacionais e garantir que formem cidadãos competentes e com plenas condições de se inserirem no mundo do trabalho.

Brígido, a respeito, coloca:

> a certificação é importante para todos, independentemente do modelo econômico que se estiver adotando, porque é um imperativo de controle e validação das competências adquiridas em qualquer profissão e que fornece a garantia aos clientes e usuários de autenticidade e capacidade profissional. A certificação torna-se mais importante na medida em que os diplomas tradicionais e acadêmicos se fazem obsoletos e são rapidamente superados pelas transformações tecnológicas. A certificação dá a garantia da atualização do profissional e, por isso, é importante tanto para o mercado de trabalho como para os consumidores.

Assim, o que define a competência do trabalhador, hoje, não é mais a capacidade de repetir sempre a mesma tarefa de acordo com prescrições superiores, o que era válido na origem da produção consagrada pelo fordismo e pelo taylorismo mas, antes de tudo, a capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos e emoções para a tomada de decisões, com o intuito de solucionar problemas inéditos e construir o trabalho de forma criativa.

ALGUMAS FORMAS DE SE AVALIAR O DESEMPENHO NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEEMG

CARACTERIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEEMG

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG foi criada pela Lei Delegada nº 1.147, de 6 de setembro de 1930, tendo por finalidade planejar, organizar, dirigir, coordenar, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado, relativas à garantia e à promoção da Educação. À SEEMG foram atribuídas várias competências, dentre as quais a de realizar a avaliação da educação e dos recursos humanos do setor.

Ao longo de sua história, a fim de adequar-se a novos momentos, demandas e propostas, a Secretaria de Educação sofreu diversas alterações, e de acordo com sua estrutura orgânica atual, conta com quarenta e seis Superintendências Regionais de Ensino (SRE), Centros de Referência do Professor, além de sua Unidade Central, para administrar técnica e financeiramente suas 3.920 escolas estaduais, com seus 132.304 professores e 2.573.469 alunos (dados consolidados do Censo Escolar 2006).

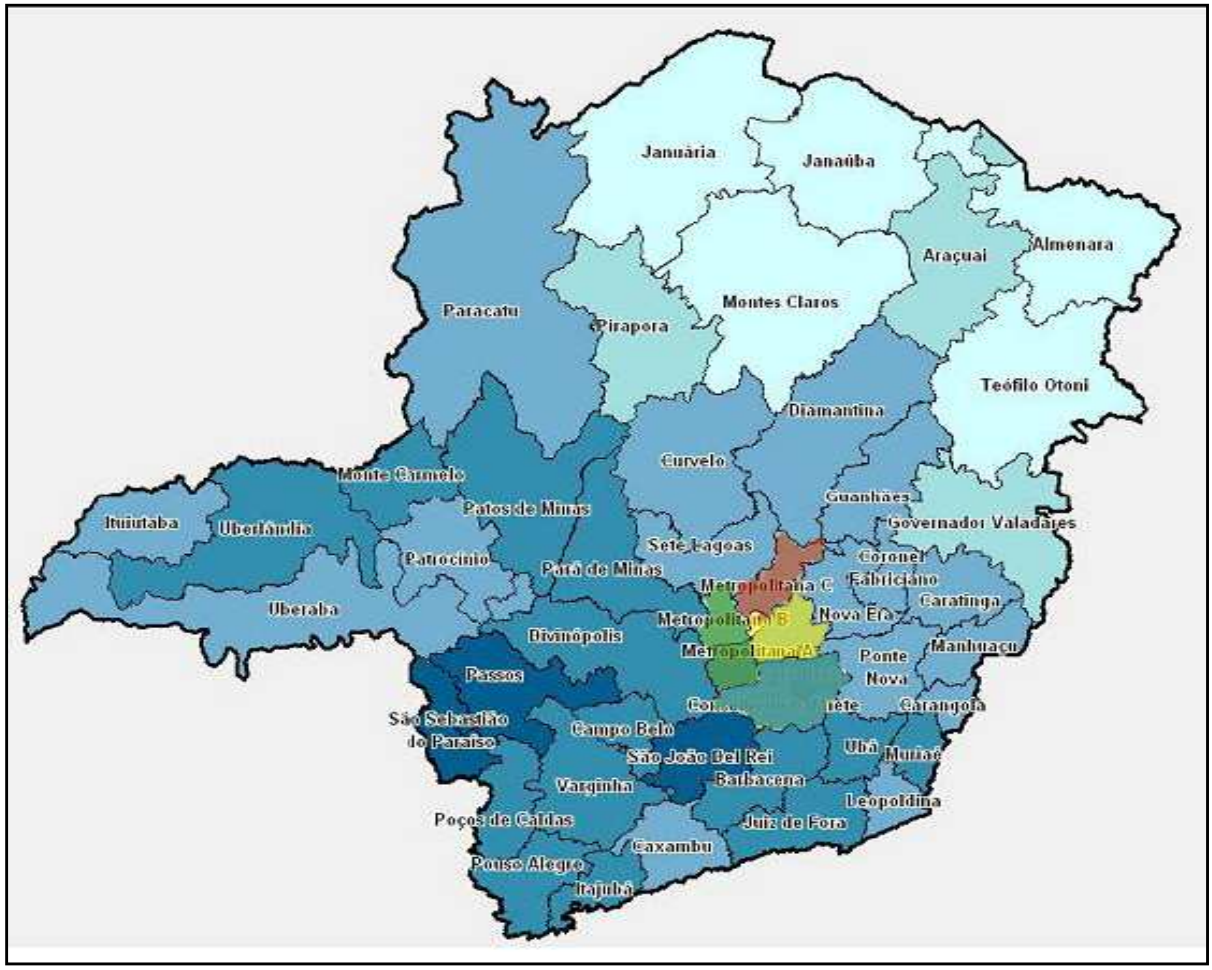
Cada uma das SRE é co-responsável pela administração das escolas que estão localizadas em suas circunscrições, cabendo-lhes monitorar programas e projetos, e implementar ações que visem garantir o atendimento aos objetivos traçados pela administração central da SEEMG.

Especificamente para este estudo, com vistas a relacionar as pontuações atribuídas pelos processos de Avaliação de Desempenho aos professores e diretores de escolas públicas estaduais, bem como os resultados da Certificação Ocupacional obrigatória para os gestores escolares, com os resultados obtidos por seus alunos no Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, foram utilizadas informações referentes a alunos e servidores de escolas pertencentes às três Superintendências Regionais de Ensino – SRE, que estão sediadas em Belo Horizonte, ora nominadas SRE 1, SRE 2 e SRE 3. Foram focalizados alguns de seus programas e projetos, sua implantação e implementação, as expectativas depositadas sobre

eles e os resultados alcançados, tanto no que diz respeito aos alunos, quanto aos profissionais envolvidos.

Abaixo, a Figura 4 traz a divisão do Estado em áreas que correspondem às quarenta e seis Superintendências Regionais de Ensino da rede pública estadual, estando identificadas nas cores vermelha, verde e amarela, as SRE 1, 2 e 3:

FIGURA 4 - LOCALIZAÇÃO DAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO NO ESTADO



Fonte: Secretaria do Estado de MG –www.educacao.mg.gov.br

As escolas selecionadas para a realização deste estudo, por meio dos dados que produziram, são aquelas localizadas no município de Belo Horizonte, em que pese as três Regionais às quais pertencem congregarem também escolas em municípios vizinhos, que fazem parte da Região Metropolitana.

A cidade de Belo Horizonte encontra-se dividida em nove regiões administrativas, conforme Figura 5 abaixo, o que orientou a divisão de sua área pelas SRE:

FIGURA 5

REGIÕES ADMINISTRATIVAS DE BELO HORIZONTE-PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

FONTE: http://portal1.pbh.gov.br/pbh/index.html

As Figuras 6, 7 e 8, a seguir, contêm ilustrações que indicam a localização das SRE 1, 2 e 3, em relação à Capital, representada pelo círculo alaranjado, no mapa de Minas

Gerais, e os municípios que as integram (contendo a parte de BH correspondente), na ilustração ao lado do mapa:

FIGURA 6 – SRE 1

Fonte: www.educacao.mg.gov.br

A SRE 1 no município de Belo Horizonte, congrega escolas das regiões **Centro-sul, Leste e Nordeste** da cidade.

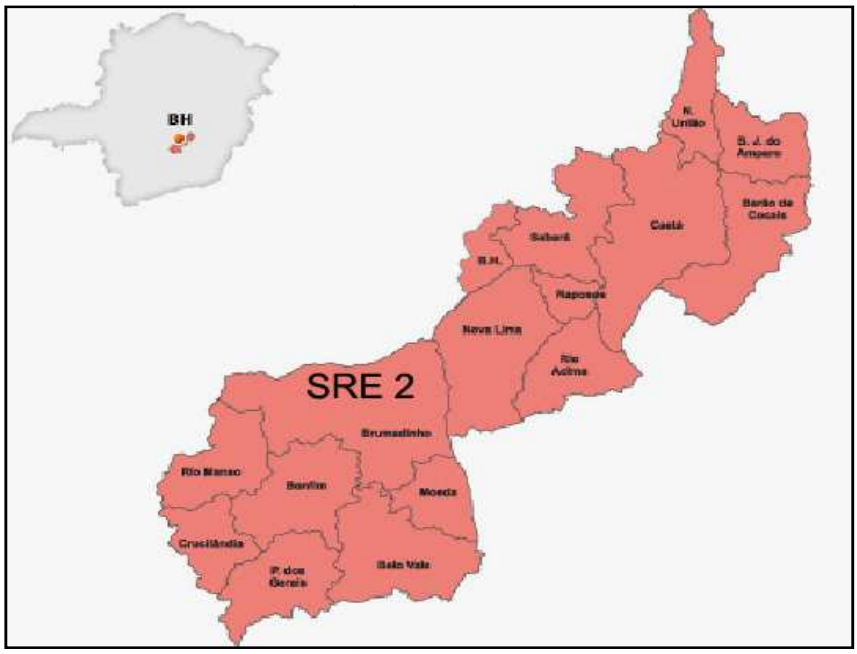
De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, baseados no Censo Demográfico 2000 (http://portal1.pbh. gov.br pbh / index.html), acesso em 15/07/2008), pode-se citar dentre as características dessas regiões:

•**região Centro-Sul -** possui 82.833 domicílios particulares permanentes, dos quais 73,19% são apartamentos. Dos responsáveis por esses domicílios 72,39% ganham mais de 5 salários mínimos, sendo que, destes, 33,43% ganham mais de vinte salários. Na área da educação, a região conta com 34 escolas estaduais e 11 escolas municipais de ensino fundamental e médio.

•**região Leste -** possui 72.191 domicílios particulares permanentes, sendo que cerca de 76% deles são casas. Dos responsáveis por esses domicílios, 62% são homens e mais de 24% têm entre 40 e 49 anos; 36,97% deles têm um rendimento mensal entre ½ e 3 salários mínimos. Na área da educação, a Região Administrativa Leste conta com 74 escolas, sendo 27 particulares, 30 estaduais, 17 municipais e 145 creches.

•**região Nordeste -** A região é marcada por enormes disparidades sociais, com bairros que abrigam segmentos de classes médias de alto poder aquisitivo, até vilas e favelas, algumas com padrões de vida bastante precários. Na área da educação, a região Nordeste conta com 30 escolas municipais, 27 estaduais, 02 universidades. Possui 75.465 domicílios particulares permanentes em que cerca de 78% são casas. Dos responsáveis por esses domicílios, 68% são homens e quase 26% têm entre 40 e 49 anos. A maior parte - 42,74% - tem um rendimento entre ½ e 3 salários mínimos.

FIGURA 7 - SRE 2



Fonte: www.educacao.mg.gov.br

A SRE 2, no município de Belo Horizonte, congrega escolas das regiões do **Barreiro, Oeste e Noroeste**.

Dados da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, baseados no Censo Demográfico 2000 (idem, 15/07/2008), acerca destas regiões, informam:

•**região do Barreiro -** Na área da educação, a região conta com 27 escolas municipais, 25 escolas estaduais, diversas escolas particulares de ensino fundamental e médio e 01 universidade particular (PUC - Barreiro). Possui 69.746 domicílios particulares permanentes, em que cerca de 90% são casas. Dos responsáveis por esses domicílios, 73% são homens e quase 27% têm entre 30 e 39 anos. A maior parte - 49,65% - tem um rendimento entre ½ e 3 salários mínimos. Atualmente, verifica-se que 50% dos chefes de família da população residente possui renda inferior a dois salários mínimos. A isto, soma-se um percentual significativo de jovens que encontram dificuldades para ingressar no ensino superior, assim como para incorporar-se ao mercado de trabalho.

•**região Oeste -** A região possui 16 escolas municipais, 25 escolas estaduais, 01 escola federal (CEFET/MG) e 52 escolas particulares de ensino fundamental e médio. Quanto à habitação, possui 76.949 domicílios particulares permanentes, dos quais cerca de 60% são casas. 66% dos responsáveis por esses domicílios são homens e 25% têm entre 30 e 39 anos. A maior parte - 35,11% - tem um rendimento entre ½ e 3 salários mínimos.

Na região Oeste encontra-se o aglomerado do Morro das Pedras, que reúne, atualmente, cerca de 25 (vinte e cinco) mil habitantes, distribuídos entre as Vilas São Jorge I, II e III, Vila Leonina, Vila Cascalho, Vila Antena, Vila Pantanal e Vila Santa Sofia, concentrando famílias de grande vulnerabilidade social. O aglomerado apresenta um dos maiores índices de violência do município.

•**região Noroeste -** A Região Administrativa Noroeste foi ocupada, inicialmente, por imigrantes e operários que vieram trabalhar na construção da capital. Neste período, compreendido entre 1893-1897, houve um crescimento populacional, o que desencadeou o surgimento das primeiras favelas da cidade. Neste contexto, surge na região da Lagoinha, a Pedreira Prado Lopes.

Região de muitos contrastes, apresenta 4 áreas bastante diferenciadas devido à segmentação da região por vias de ligação regional e arteriais como: BR 040, Anel Rodoviário, av. Pedro II, Via Expressa, av. Carlos Luz.

As áreas além do Anel Rodoviário - Glória, Coqueiros, Pindorama, São Salvador, Califórnia, Filadélfia, Álvaro Camargos, Jardim Montanhês, Inconfidência, Alípio de Melo, Celso Machado, São José, Serrano, Frei Eustáquio, Dom Bosco, Ipanema e Primavera - cresceram com um processo de periferização e foram ocupadas por população de baixa renda.

Dos responsáveis pelos domicílios desta região, 65% são homens e quase 24% têm entre 40 e 49 anos. A maior parte deles - 38,86% - tem um rendimento entre ½ e 3 salários mínimos.

Na área da educação, a região Noroeste possui 22 escolas municipais, 41 escolas estaduais e 28 creches conveniadas com a Prefeitura. Possui também 03 universidades particulares e 01 estadual.

FIGURA 8 - SRE 3

A SRE 3, em Belo Horizonte, congrega escolas das regiões **Norte, Pampulha e Venda Nova**.

De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (idem, 15/07/2008), estas regiões apresentam as características listadas a seguir:

Fonte: www.educacao.mg.gov.br

•**região Norte -** O crescimento desordenado na região provocou a ocupação de áreas não aconselhadas para a habitação, tendo sido erguidas moradias nos morros, em áreas íngremes, às margens de córregos, o que gerou diversas situações de risco para a população.

A Região Norte apresenta um quadro de contrastes: bairros com população de melhor poder aquisitivo e infra-estrutura urbana de um lado, e de outro, bairros e vilas com população carente, sem condições mínimas de moradia. É a região que concentra maior número de conjuntos habitacionais para a população de baixa renda, promovidos pelo poder público.

Ela possui 50.780 domicílios, particulares permanentes, em que cerca de 90% são casas. Dos responsáveis por esses domicílios 70% são homens e 27% têm entre 30 e 39 anos. A maior parte - 51,83% - tem um rendimento entre ½ e 3 salários mínimos.

Na área da educação, a região conta com 19 escolas municipais e 18 estaduais, que atendem alunos matriculados na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos, possui, ainda, 18 creches que atendem, aproximadamente, a 1.900 crianças.

•**região da Pampulha** - a região possui 39.668 domicílios particulares permanentes, sendo cerca de 70% casas. Dos responsáveis por esses domicílios, 72% são homens e quase 28% têm entre 30 e 39 anos. A maior parte - 36,53% - tem um rendimento entre 3 e 5 salários mínimos. Na área da educação, a região possui 12 escolas municipais, 12 estaduais, 83 escolas de educação infantil credenciadas, 09 creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte e 05 creches não conveniadas. A taxa de alfabetização alcançada na região, de acordo com o Censo Demográfico 2000, foi de 96,86%.

•**região de Venda Nova** - Na área da educação, a região possui 29 escolas municipais, incluindo a Escola Municipal de Ensino Especial, 22 escolas estaduais e várias particulares, dentre elas o Instituto Roosevelt e a Faculdade de Engenharia Kennedy. Localiza-se, também, na região, o CESU - Centro de Estudos Supletivos, estabelecimento de ensino de suplência público estadual.

Quanto à habitação, a região possui 64.894 domicílios particulares permanentes, em que cerca de 89% são casas. Dos responsáveis por esses domicílios, 71% são homens e quase 27% têm entre 30 e 39 anos. A maior parte - 50,19% - tem um rendimento entre ½ e 3 salários mínimos.

A partir das composições apresentadas, o objetivo deste trabalho pôde ser perseguido por meio das informações disponibilizadas, dos diversos dados compilados e análises pormenorizadas, buscando todo o tempo manter absoluta fidedignidade aos propósitos da educação pública do Estado.

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Na década de 90, alguns estados brasileiros se empenharam na busca pela avaliação de seus sistemas de ensino, como foi o caso de Minas Gerais, e propostas alternativas foram elaboradas, passando a coexistir com os sistemas federais de avaliação da educação básica.

O SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica, foi então criado, e congrega, atualmente, três programas:

- PROALFA – Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização – Gera dados que permitem o delineamento de políticas voltadas à melhoria da qualidade do trabalho com alfabetização, leitura e escrita realizado no Ciclo Inicial de Alfabetização.
- PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Avaliação externa e censitária[13], avalia os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e os alunos do 3º ano do ensino médio, visando diagnosticar e oferecer informações relevantes aos gestores públicos, com o objetivo de formulação de políticas públicas, bem como colocar disponíveis às escolas informações que possibilitem redirecionar seus projetos pedagógicos.
- PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Criado inicialmente para avaliar o desempenho dos alunos do ensino médio pertencentes ao projeto Escolas Referência da SEEMG, foi expandido em 2008 para todas as escolas estaduais do ensino médio, baseando-se no conteúdo do CBC – Currículo Básico Comum. A partir deste Programa, foi possível traçar a trajetória dos alunos desde o 1º ano do ensino médio e acompanhar o desenvolvimento de cada um até a conclusão do curso.

Estes três programas se constituem em avaliações externas à escola, são independentes entre si e atingem públicos-alvo diferentes, podendo ter abrangência estadual ou estadual e municipal. Eles foram criados com o intuito de produzir dados que

[13]Censitária: pesquisa estatística que envolve toda a população investigada. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/

possam subsidiar ações propulsoras de mudanças no cenário educacional do Estado (SIMAVE http://www.simave.ufjf.br/2007/index.htm).

3.2.1 Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização – PROALFA

O Programa que serviu de base para a pesquisa ora realizada, foi o PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização. Os resultados dos alunos a ele submetidos foram confrontados com os resultados das avaliações de desempenho dos professores e diretores das escolas às quais pertenciam, bem como com os resultados das certificações ocupacionais obrigatórias para os diretores das escolas estaduais de MG.

No ano de 2004, as escolas públicas do Estado passaram a receber alunos de seis anos de idade no ensino fundamental, alterando o tempo de escolarização até então adotado, que passou de oito para nove anos. Um dos propósitos básicos desta mudança foi o de ampliar também as possibilidades de aprendizagem desses alunos.

Com a implantação do novo modelo, os cinco primeiros anos do ensino fundamental, conforme consta do Caderno de Resultados Individuais da Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização da Secretaria de Estado de Educação – SEEMG (2006, p. 1), foram divididos em dois grandes ciclos de aprendizado: O Ciclo Inicial de Alfabetização e o Ciclo Complementar de Alfabetização.

O Ciclo Inicial é composto pela Fase Introdutória (alunos de seis anos), Fase 1[14] (alunos de sete anos) e pela Fase 2 [15](alunos de oito anos). Neste Ciclo, as capacidades ou habilidades das crianças referentes à leitura e à escrita são trabalhadas, indicando que, ao seu término, todas essas crianças devem estar alfabetizadas.

[14] Nova Nomenclatura após mudança na legislação, posterior a esta pesquisa: Fase 1 = 2º ano

[15] Nova Nomenclatura após mudança na legislação, posterior a esta pesquisa: Fase 2 = 3º ano

Surgiu, a partir daí, a necessidade de acompanhamento sistemático da evolução da aprendizagem desses alunos, para que medidas corretivas fossem adotadas, tempestivamente, caso necessário.

O PROALFA, de periodicidade anual, permite mapear o desempenho dos alunos desde a FASE 1 do Ciclo Inicial de Alfabetização, de forma amostral, até a sua Fase 2 (3º ano do ensino fundamental), censitariamente.

As provas aplicadas são elaboradas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, contendo 32 itens de avaliação da leitura e da escrita. Os alunos são classificados por três níveis de aprendizado: baixo – lêem e escrevem somente palavras isoladas, sem demonstrar capacidade de compreender o sentido de uma frase; intermediário – lêem e escrevem frases e evidenciam algumas capacidades de letramento; recomendável – lêem e compreendem pequenos textos.

A Tabela 2, abaixo, foi traçada com o intuito de proporcionar melhor visualização e entendimento do percurso realizado (e a ser realizado) pelos alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização em relação ao PROALFA, nos anos de 2005 a 2008, bem como a lógica que embasa o conjunto de avaliações:

TABELA 2 CRONOGRAMA DE AVALIAÇÕES DO PROALFA

ANO	PERÍODO DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS		
	2º ANO	3º ANO	4º ANO
2005	AMOSTRAL 6/7 ANOS (2004)	-	-
2006	AMOSTRAL 6/7 ANOS (2005)	CENSITÁRIA 7/8 ANOS (2004)	-
2007	AMOSTRAL 6/7 ANOS (2006)	CENSITÁRIA 7/8 ANOS (2005)	AMOSTRAL 8/9 ANOS (2004)
			BAIXO DESEMPENHO (2004)
2008	AMOSTRAL 6/7 ANOS (2007)	CENSITÁRIA 7/8 ANOS (2006)	AMOSTRAL 8/9 ANOS (2005)
			BAIXO DESEMPENHO (2005)

FONTE: CEALE-Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – FAE/UFMG

Conforme explicitado na TABELA 2, a primeira etapa de avaliação do PROALFA, amostral, teve início em 2005 e focalizou alunos que se encontravam na Fase 1 do Ciclo de Alfabetização, egressos da Fase Introdutória cursada em 2004, não com a intenção de avaliar cada escola, de acordo com o Caderno de Resultados Individuais do CEALE (2006, p. 1), mas sim a de evidenciar o conjunto de capacidades/habilidades que os alunos conseguiram desenvolver em um ano de escolarização.

Em 2006, duas avaliações ocorreram: uma amostral para os alunos da Fase 1 e uma censitária para os alunos da Fase 2. A amostral teve como finalidade fazer uma análise do Sistema Educacional com o objetivo de subsidiar o processo de intervenção pedagógica no Sistema Escolar, sendo o menor nível de desagregação a Superintendência Regional de Ensino – SRE; a outra censitária, cujos resultados foram utilizados nesta pesquisa, dirigida aos alunos da Fase 2, visou aferir os níveis de aprendizagem em relação à alfabetização, leitura e escrita daqueles alunos que se encontravam no final do Ciclo Inicial de Alfabetização. Nesse momento, a avaliação, além de indicar os níveis de aprendizagem inerentes à Fase 2, permitiu identificar em cada instituição escolar, em cada turma, o aluno cujo processo de alfabetização não tinha se consolidado. Com esses dados em mãos, a Secretaria Estadual de Educação pôde identificar aqueles alunos aos quais deviam ser direcionadas ações de discriminação positiva, isto é, ações específicas para sanar as dificuldades de determinado aluno ou turma de alunos, com vistas ao cumprimento da meta do Ciclo.

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL

A avaliação de desempenho nos moldes atuais atende a preceitos constitucionais estabelecidos pela Emenda Constitucional de nº 19/98, sendo obrigatória tanto para os servidores efetivos e estáveis, isto é, aqueles com o período de três anos de estágio probatório já cumprido, quanto para os recém nomeados, em virtude de aprovação em concurso público, mesmo que, em quaisquer das situações, estejam ocupando cargo comissionado ou exercendo função gratificada.

Também os servidores que, por força da Lei 10.254/1990, que instituiu o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais, e tiveram seus

empregos transformados automaticamente na chamada função pública [16], passaram a estar, da mesma forma que os efetivos, sujeitos à avaliação do seu desempenho e submetidos às mesmas normas que regem o processo avaliatório.

A Lei Complementar nº 71, de 30/07/2003, definiu a metodologia a ser utilizada para avaliar o desempenho dos profissionais e elencou os objetivos da Avaliação de Desempenho Individual (ADI), quais sejam:

a) valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;

b) aferir o desempenho do servidor no exercício de cargo ocupado ou função exercida;

c) identificar necessidades de capacitação do servidor;

d) fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos;

e) aprimorar o desempenho do servidor e dos Órgãos e Entidades do Poder Executivo Estadual;

f) possibilitar o estreitamento das relações interpessoais e a cooperação dos servidores entre si e com suas chefias;

g) promover a adequação funcional do servidor;

h) contribuir para o crescimento profissional do servidor e para o desenvolvimento de novas habilidades; e

i) contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual.

j) identificar habilidades e talentos do servidor;

k) estimular a reflexão e a conscientização do papel que cada servidor exerce no contexto organizacional; e

l) ser instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais definidas na forma da lei.

A metodologia definida baseia-se na conjugação dos métodos da Escala Gráfica e dos Fatores Descritivos, que define, o primeiro, que para cada critério de avaliação tem-se a descrição de itens de desempenho ou comportamento, possuindo cada um uma escala

[16]Função Pública:"conjunto de atribuições às quais não corresponde um cargo ou emprego". (DI PIETRO, 2000)

gráfica, numa variação de 1 a 4, que busca mensurar com qual intensidade determinado descritor aplica-se ao desempenho ou comportamento do servidor. Uma Comissão de Avaliação constituída por três membros titulares e um suplente[17] (um membro indicado pela chefia imediata do servidor, um membro eleito pelos servidores avaliados, além da chefia imediata que, obrigatoriamente, preside a Comissão) escolhe, no momento do registro do desempenho verificado, dentre as descrições apresentadas, a que melhor se enquadra em cada caso específico.

O sistema de pontuação é estruturado em 100 pontos distribuídos e registrados no instrumento de avaliação, obedecendo a onze critérios e seus respectivos descritores de conduta ou comportamento, conforme Decreto nº 43.672[18], de 04/12/2003, que regulamentou a Avaliação de Desempenho Individual, ADI, referente aos servidores efetivos e estáveis e aos detentores de função pública, exercendo ou não cargo comissionado, função gratificada ou percebendo gratificação de função.

Os onze critérios estabelecidos para o processo avaliatório foram os seguintes:

- qualidade do trabalho (40 pontos – peso 2,50)
- produtividade no trabalho (9 pontos – peso 0,75)
- iniciativa (8 pontos – peso 1,00)
- presteza (9 pontos – peso 0,75)
- aproveitamento em programas de capacitação (6 pontos – peso 0,75)
- assiduidade (6 pontos – peso 1,5)
- pontualidade (6 pontos – 1,50)
- administração do tempo e tempestividade (4 pontos – peso 0,50)
- uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço (6 pontos – peso 0,75)
- aproveitamento dos recursos e racionalização dos processos (2 pontos – peso 0,25)
- capacidade de trabalho em equipe (4 pontos – peso 0,25).

[17] O membro suplente que vai assumir um lugar na Comissão de Avaliação será indicado ou eleito, dependendo da posição que o titular a ser substituído ocupar.

[18] A Avaliação Especial de Desempenho, AED, do servidor público civil em período de estágio probatório, em exercício ou não de cargo comissionado, função gratificada ou com percepção de gratificação, foi regulamentada pelo Decreto nº 43.764 de 16/03/2004, que utiliza também a metodologia básica criada para a ADI.

Esta metodologia de Avaliação de Desempenho, segundo estudo realizado por Araújo (2006, p. 47), sobre a forma de como se deu a elaboração e implantação dos procedimentos avaliatórios na Secretaria de Estado de Educação de MG, foi implantada sem dar aos profissionais que teriam o seu desempenho avaliado, em nenhuma fase do processo, espaço para sugestões ou manifestação de discórdia ou descontentamento.

Além do mais, os critérios definidos, mesmo se mostrando, por vezes, incompatíveis com o tipo de trabalho realizado, demasiadamente subjetivos e repetitivos, não puderam ser revistos, impedidos pelas determinações legais, o que fez com que todo o processo de Avaliação de Desempenho enfrentasse sérias resistências.

Estas colocações são relevantes, visto que os resultados deste processo servirão como referência para várias das análises a serem feitas, posteriormente, nesta dissertação.

3.3.1 A Avaliação de Desempenho dos Professores e Diretores Escolares

A fim de possibilitar a avaliação dos servidores da SEEMG, os profissionais foram distribuídos por segmentos, conforme as características dos cargos ocupados e funções exercidas. De acordo com as Resoluções Conjuntas da SEPLAG/SEEMG de Nº 5645/2004 e 5690/2004, o Segmento 1 agrupa o Pessoal Docente – Professor de Educação Básica, abrangendo apenas os professores que estão atuando efetivamente em sala de aula, e que não estejam ocupando cargo comissionado.

Para que o servidor efetivo e estável (ADI) tenha direito a ser avaliado, ele deve possuir no período avaliatório, que tem início no dia 1º de janeiro e se estende até o dia 31 de dezembro do mesmo ano, no mínimo, 150 (cento e cinqüenta) dias de exercício, o que significa presença efetiva no trabalho, até o dia 30 de novembro, data limite para o cômputo dos dias trabalhados no período, por ser o mês em que ocorre o fechamento do Plano de Gestão de Desempenho Individual – PGDI. O último mês do período (dezembro) é reservado para os trabalhos da Comissão de Avaliação que entrevista os servidores e atribui as notas no

Termo Final de Avaliação. Para fins de Avaliação de Desempenho não são considerados como efetivo exercício, os afastamentos, as faltas, as licenças, as férias regulamentares, as férias-prêmio ou qualquer outra interrupção do exercício das atribuições do cargo ou função exercida.

No caso do servidor efetivo e não estável, isto é, em estágio probatório (AED), para que seja avaliado é necessário que ele cumpra três etapas avaliatórias de 10 meses cada, a que está sujeito a partir de sua posse e exercício no Serviço Público Estadual. Também para esta situação, como na ADI, não são considerados como efetivo exercício os afastamentos, as faltas, as licenças, as férias regulamentares, as férias-prêmio ou qualquer interrupção do exercício das atribuições do cargo ou função exercida, computados separadamente para cada etapa. Este servidor tem o direito de utilizar os afastamentos legalmente definidos até o máximo de um total de 90 dias, em cada etapa. Ultrapassando este período estipulado, a sua etapa avaliatória, bem como o seu estágio probatório, serão acrescidos de tantos dias quantos forem os do afastamento que excederam os noventa dias permitidos.

Para a avaliação do professor, dos onze Critérios definidos, os três primeiros, especificamente, contam com descritores de desempenho que são entendidos como próprios para as funções do cargo, abaixo transcritos:

Critério I-Qualidade do Trabalho: grau de exatidão, correção e clareza dos trabalhos executados:

- Promove a efetiva aprendizagem do aluno.
- Desenvolve o plano didático-pedagógico em consonância com o nível de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem dos alunos.
- Desenvolve as atividades curriculares articuladas com a Proposta Pedagógica da escola.
- Trata com respeito e ética alunos, pais, colegas de trabalho e dirigentes da escola.

Critério II-Produtividade no Trabalho: volume de trabalho executado em determinado espaço de tempo:

- Leciona para turmas cujo número de alunos encontra-se no limite observado na legislação vigente na SEE/MG.
- Trabalha com turmas cujo número de alunos evadidos anualmente não ultrapassa o quantitativo de 5%.
- Cumpre, dentro do que lhe compete, as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE.

Critério III-Iniciativa: comportamento proativo no âmbito de atuação, buscando garantir eficiência e eficácia na execução dos trabalhos:

- Encontra alternativa eficaz para problemas e situações imprevistas.
- Realiza projetos, ações e atividades que apresentam impacto na melhoria do processo educativo.

Com o intuito de possibilitar a avaliação dos servidores, os descritores de desempenho referentes a cada um dos onze Critérios foram pontuados, obedecendo ao total de pontos definidos para os Critérios.

Ao se proceder a uma análise desses descritores, percebe-se que muitos deles são vagos e carregam uma grande dose de subjetividade, como por exemplo, no Critério 1 – "Qualidade do Trabalho", para citar apenas um caso, o 1º descritor está assim formulado: "promove a efetiva aprendizagem do aluno". Pergunta-se: Qual aprendizagem e em que medida? Baseado em quais parâmetros e quais diretrizes se pode definir a pontuação a que o professor faz jus?

No caso da avaliação do diretor de escola, que é um cargo comissionado, a metodologia segue determinações diversas daquelas estipuladas para os profissionais que estão atuando nas funções de seus cargos efetivos, segundo consta da Resolução SEPLAG/SEE nº 5681/2004.

Os detentores de cargo comissionado, função gratificada ou que percebem gratificação de função são avaliados por suas chefias imediatas, e não por comissões, de acordo com os três grupos a seguir:

- Grupo 1: natureza de Direção: Assessor Chefe, Assessor de Comunicação, Auditor Setorial, Assessor de Assuntos Educacionais, Diretor II, Diretor I, Coordenador de Ensino, Diretor de Escola e Vice-Diretor.
- Grupo 2: natureza de Assessoramento Especial: Assessor Jurídico, Assessor II, Supervisor Regional de Educação.
- Grupo 3: natureza de Assessoramento: Assessor de Educação II, Assistente de Gabinete e Secretário de Escola.

Para os servidores em exercício dos cargos comissionados pertencentes ao Grupo 1, do qual faz parte o cargo de Diretor de Escola, devem ser considerados os seguintes critérios e respectivos descritores:

- I – Competência Gerencial: Planejamento e Organização (0 a 10 pontos); Gestão Participativa (0 a 5 pontos); Flexibilidade (0 a 5 pontos); Desenvolvimento de Pessoas (0 a 5 pontos); Delegação de Funções (0 a 5 pontos).
- II - Competência Técnica: Conhecimento do Trabalho (0 a 10 pontos); Produtividade e Tempestividade (0 a 10 pontos); Eficácia (0 a 10pontos); Eficiência (0 a 5 pontos); Qualificação Profissional (0 a 5 pontos).
- III – Competência Inter/Intrapessoal: Bom Relacionamento Interpessoal (0 a 5 pontos); Iniciativa (0 a 5 pontos); Comunicação (0 a 5 pontos).
- IV – Disciplina – Assiduidade (0 a 5 pontos); Ética Profissional (0 a 5 pontos); Uso Adequado de Equipamentos e Instalações (0 a 5 pontos).

A pontuação máxima que poderá ser obtida pelo servidor, inclusive se ocupante de cargo comissionado, é de 100 pontos; caso ele não consiga atingir o mínimo de 70 pontos, será exonerado, de imediato, do cargo comissionado ou função gratificada que ocupa, ou perderá a gratificação de função percebida, se for o caso.

ALGUMAS FORMAS DE SE BUSCAR O APRIMORAMENTO NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEEMG

O SISTEMA DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL

Os gestores ou diretores das escolas estaduais de MG, para assumirem este cargo, devem participar do Processo de Indicação (eleição) ao cargo de Diretor, pela comunidade escolar pertencente à escola em que atuam como professores, supervisores ou orientadores educacionais, obrigatoriamente. Como condição para que estes profissionais possam participar do processo, eles devem comprovar, antecipadamente, resultados considerados satisfatórios em testes de certificação ocupacional promovidos pela própria SEEMG.

O entendimento, pelos atuais dirigentes do sistema educacional de Minas Gerais, de que a melhoria da qualidade da educação pública ofertada pelas escolas estaduais do Estado passa, inevitavelmente, pela qualificação de seus profissionais, fez com que fosse proposta a institucionalização de um processo de certificação voltado especificamente para os gestores das escolas estaduais.

O processo, que recebeu a denominação de Certificação Ocupacional do Dirigente Escolar, tem como objetivo contribuir para a profissionalização da gestão escolar, segundo consta do Guia de Estudos desenvolvido pela SEEMG (2007, p.5), documento disponibilizado no site www.educacao.mg.gov.br , da Secretaria de Estado de Educação.

Este documento, criado com a finalidade de servir como roteiro de estudo, apresenta detalhadamente cada uma das sete áreas de conhecimento consideradas indispensáveis para o exercício satisfatório da função, quais sejam:

- 1) Projetar o aprimoramento da escola
- 2) Apoiar a avaliação da educação e da escola e fomentar a auto-avaliação
- 3) Liderar o desenvolvimento curricular e o ensino

- 4) Liderar o desenvolvimento profissional de professores e demais membros da equipe escolar
- 5) Fomentar o trabalho coletivo
- 6) Administrar a escola
- 7) Fortalecer as relações com a comunidade.

Além disso, exige-se também o domínio das chamadas capacidades especiais, aqui entendidas como transversais, já que permeiam todas as sete áreas de atuação descritas:

- Capacidade de investigação, que viabilize diagnósticos adequados sobre a realidade em que trabalha e permita escolhas relevantes para o aprimoramento da escola;
- Capacidade de liderança, que permita inspirar o conjunto da comunidade escolar a trabalhar colaborativamente a partir de objetivos e metas compartilhados;
- c) Capacidade de localizar, interpretar e seguir a legislação relevante para a gestão correta da escola e das suas instituições colegiadas e
- d) Domínio e uso das novas tecnologias de informação e comunicação para desenvolver, acompanhar, avaliar e divulgar as atividades da escola.

O perfil requerido para o cargo de diretor de escola é medido por meio de provas que, entendidas como apropriadas para a aferição de conhecimentos e de diversas competências, são vistas pelos técnicos do sistema educacional como um instrumento administrativamente adequado, se se levar em conta o grande número de cargos que precisam ser preenchidos no Estado. Para que esses testes sejam confiáveis, existe a preocupação em clarificar as competências e habilidades que formarão a matriz para a construção das questões, existindo uma definição prévia e consensual sobre o significado e os limites dos conhecimentos considerados essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola.

Entretanto, conforme colocação do Guia, provas se mostram inadequadas para avaliar algumas competências, bem como qualidades profissionais identificadas pela convivência profissional e observação diárias, como compromisso e características de

relacionamento interpessoal, o que indica a necessidade de se incluir mais dois processos, além da Certificação, para que se complete a avaliação do candidato a diretor de escola: a Avaliação de Desempenho e a indicação por parte da comunidade escolar.

Dentro da visão e proposta da SEEMG, os padrões profissionais necessários para o eficaz exercício do cargo de diretor de escola estadual alicerçam-se no exercício da liderança pedagógica, na garantia de uma gestão profissional e competente e na transformação da escola em instrumento de promoção da inclusão social. O bom desempenho dessas atribuições passa pelo estímulo ao processo coletivo de formulação do Projeto Pedagógico da escola e, a partir dessa diretriz máxima, no trabalho de gestão do conjunto de profissionais e recursos de que a unidade escolar dispõe, com vistas à consecução dos objetivos traçados.

A Certificação é concedida aos participantes do processo que obtiverem pontuação igual ou superior ao ponto de corte, entendido como o mínimo de pontos necessários à aprovação, definido após análise estatística dos resultados, e credencia o candidato a participar do processo de indicação de Diretor de Escola.

Dessa forma, pressupõe-se que o profissional certificado reúna as condições específicas inerentes à função de gestor escolar e detenha o conhecimento técnico para o exercício do cargo.

PROJETO ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA – EVCA

Do total das escolas que compõem o universo pesquisado, 40% fazem parte do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, que se constitui em um dos vários projetos de intervenção da SEEMG e teve a sua criação instigada pela ocorrência de episódios de vandalismo e violência em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte, nos primeiros meses do ano de 2003.

A partir de estudos, seminários, reuniões com professores e comunidade, além do envolvimento de diversos parceiros, a Secretaria de Estado de Educação de MG, elaborou o Projeto (www.educacao.mg.gov.br) com o intuito de conter a violência nas escolas e restabelecer o ambiente e as condições adequadas à realização do processo educativo.

Segundo Côrrea (2007), que fez um extenso estudo sobre o Projeto, a SEEMG baseou-se, em grande medida, nos dados produzidos pela PBH - Prefeitura de Belo Horizonte, especificamente no estudo que permitiu estabelecer o IVS – Índice de Vulnerabilidade Social - para as diversas regiões da cidade.

Esse estudo teve por objetivo "quantificar e localizar" a exclusão social na cidade de Belo Horizonte por meio da elaboração do "Mapa da Exclusão Social. O levantamento de dados foi feito a partir de bases de dados do IBGE, PBH e Fórum de Belo Horizonte, tendo como referência o ano de 1996.

A Secretaria de Educação utilizou também resultados de pesquisa feita pelo CRISP - Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais, que procurou levantar as percepções dos alunos em relação às conseqüências da violência escolar sobre seus desempenhos escolares.

Assim, o principal objetivo do Projeto foi o de propiciar às escolas selecionadas um tratamento diferenciado, tanto aos alunos quanto aos profissionais que nelas atuam, procurando integrá-las à comunidade, com o propósito de diminuir o índice de violência e criminalidade no seu entorno e, também, no seu interior. A SEEMG buscou, com essa medida, suprir deficiências que pudessem impedir o eficaz cumprimento dos objetivos definidos em suas Propostas Pedagógicas, rumo a uma efetiva aprendizagem.

O plano de atendimento às escolas do EVCA obedeceu a um planejamento organizado em etapas, da seguinte forma:

1ª Etapa: 81 escolas estaduais de educação básica de BH, que atendem a aproximadamente 100.000 alunos. Iniciada em 2003.

2ª Etapa: escolas estaduais situadas na região metropolitana de BH – iniciada em 2004.

Por serem escolas que estão sujeitas a tratamento diferenciado por parte da SEEMG, encontram-se também, no estudo em questão, destacadas e serão alvo de análises específicas.

DADOS

Confrontar resultados obtidos por alunos, em avaliações sistêmicas formais promovidas pelo Sistema Público Educacional, com os resultados dos desempenhos de seus professores e dos diretores de suas escolas, só é possível após a compilação de diversos dados, de forma tal que se torne viável transformá-los em informações relevantes, que permitam análises e conclusões consistentes. Com esta clareza, a busca pelo material necessário para a realização desta pesquisa se deu sem desvios, obstante dificuldades encontradas.

A seleção dos documentos e informações que permitiram criar o banco de dados utilizado, a partir dos resultados obtidos pelas turmas de alfabetização das escolas estaduais que participaram do PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização, nas Superintendências Regionais de Ensino – SRE 1(59 escolas), SRE 2 (58 escolas) e SRE 3 (38 escolas), de Belo Horizonte, não foi simples.

Apesar da suposta facilidade de acesso a legislações, publicações específicas e dados, pelo fato da atuação profissional na área pública, especificamente na Unidade Central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte, à medida que se configurava a demanda por mais e diferentes informações, claro foi ficando que muito do que era necessário ou não existia em meio eletrônico, ou ainda não havia sido feito de forma alguma.

Assim, a extrema boa vontade de muitos servidores das Regionais envolvidas, bem como de diversas diretorias da Unidade Central da SEEMG, foi fator decisivo para que o projeto inicial pudesse se tornar realidade.

É bem verdade, e raras não foram as vezes, que intenções iniciais tiveram que ser revistas ou descartadas, o que, entretanto, não impediu a plena realização do estudo proposto.

A definição pela utilização dos resultados do PROALFA foi imediata e se mostrou como o caminho natural para a busca na realidade das evidências empíricas necessárias ao estudo, visto que a Fase 2 desta avaliação reunia as condições ideais, quais sejam: ser uma avaliação censitária, ocorrer em turmas de alfabetização, fase inicial do ensino fundamental, que conta com um único professor; e, finalmente, fornecer, conforme divulgado pelo Sistema, resultados por turma. Contudo, um dificultador surgiu ao se verificar que, ainda em fase inicial de organização, os resultados disponibilizados pelo Programa eram por escola, a maioria com mais de uma turma, o que fez com que fosse necessária a utilização da média aritmética das notas das avaliações de desempenho dos professores, em cada escola envolvida.

Em relação ao levantamento dos resultados da avaliação de desempenho dos professores e diretores das escolas estaduais que fizeram parte desta pesquisa, o primeiro passo foi o de identificar quem eram esses professores. Os resultados do PROALFA davam conta de número de turmas, logo número de professores, mas sem identificá-los, já que essa informação não se constituía em prioridade do Programa.

Assim, a busca pelos nomes e Masp (Matrícula do Servidor Público) dos professores esbarrou na forma de organização administrativa da SEEMG, onde cada Superintendência Regional de Ensino é responsável pelas orientações administrativas, financeiras e pedagógicas às escolas pertencentes a sua jurisdição, bem como ao monitoramento dos processos desenvolvidos nestas unidades, que são responsáveis pela execução das ações propostas e pela devida prestação de contas. Daí a lógica estrutural da organização do quadro de servidores das escolas, que é de competência do seu diretor ou coordenador, conforme o caso, cabendo ao inspetor escolar, dentro do Setor de Inspeção pelo qual é responsável, aprová-lo.

Neste modelo organizacional, desconcentrado[19], as ações desenvolvidas em cada unidade descentralizada, quando necessário, são disponibilizadas pela própria unidade, o que apontava para a busca pontual dos nomes dos professores das turmas que participaram do PROALFA. Houve, mesmo assim, a tentativa de se conseguir esses dados junto à instituição

[19] Desconcentração: transferência de responsabilidade de execução dos serviços para unidades fisicamente descentralizadas, sendo as decisões emanadas do órgão central. (ARRETCHE, 1996, p. 79)

responsável pela elaboração e aplicação dos testes, o que se mostrou inviável. Neste ponto é que inspetores escolares e servidores das três Regionais, em trabalho conjunto em cada Regional, ou isoladamente, tiveram papel decisivo para que a identificação do professor de cada turma fosse feita, o que possibilitou o acesso aos resultados das respectivas avaliações de desempenho no Sistema de Avaliação de Desempenho - SISAD.

No que se refere à identificação dos diretores escolares, o acesso aos nomes foi mais simples, já que na Unidade Central da SEEMG existe a Diretoria de Capacitação de Gestores Escolares-DCGE, responsável pela realização do processo de indicação de diretores nas escolas estaduais, bem como ao gerenciamento desses cargos e substituição dos profissionais, quando necessário.

Da mesma forma, a pontuação alcançada por esses servidores nos exames de certificação ao qual se submeteram como um dos requisitos para se candidatarem ao cargo de diretor escolar, foi disponibilizada pela DCGE, que mantém arquivos atualizados dos dados.

Todos os dados referentes `as escolas pertencentes ao Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” foram destacados nas planilhas elaboradas, nas respectivas linhas, criando uma melhor condição para sua visualização e utilização. Da mesma forma, os professores designados[20] foram identificados para que sua atuação junto `as turmas pudesse ser melhor estudada. O fato de não serem profissionais concursados, ou seja, serem contratados por períodos pré-definidos para atuarem no sistema educacional do Estado, faz com que sejam vistos como pouco interessados e descompromissados com os resultados de seus alunos.

Ao final da identificação e coleta dos dados essenciais à pesquisa, todo o material foi organizado em planilhas eletrônicas, de forma a constituir um vasto e funcional banco de dados, que fosse capaz de servir aos objetivos propostos neste estudo.

[20] O art.37, inciso IX, da Constituição Federal de 1988 e o art. 10, da Lei Estadual nº 10.254/90, estabelecem que, no serviço público, para suprir a comprovada necessidade de pessoal, poderá haver designação para o exercício de função pública.

ANÁLISES

UMA PRIMEIRA ANÁLISE

Os resultados dos 13.889 alunos pertencentes às Superintendências Regionais de Ensino sediadas em Belo Horizonte – SRE 1, SRE 2 e SRE 3, que foram submetidos aos testes do PROALFA, nas 155 escolas estaduais que fizeram parte deste estudo, distribuíram-se, de acordo com a metodologia[21] utilizada, conforme explicitado na Tabela 3, abaixo:

TABELA 3- DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A FAIXA DE DESEMPENHO NO PROALFA

SRE	DESEMPENHO BAIXO	%	DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO	%	DESEMPENHO RECOMENDÁVEL	%	TOTAL	TOTAL %
SRE 1	914 alunos	17,61	3.273 alunos	63,03	1.005 alunos	19,36	**5.192 alunos**	**100%**
SRE 2	791 alunos	16,86	2.803 alunos	59,73	1.099 alunos	23,41	**4.693 alunos**	**100%**
SRE 3	825 alunos	20,61	2.525 alunos	63,06	654 alunos	16,33	**4.004 alunos**	**100%**
TOTAL	**2.530 alunos**	18,23	**8.601 alunos**	61,92	**2.758 alunos**	19,85	**13.889 alunos**	**100%**

FONTE: resultados PROALFA/2006 – SEEMG

Ao analisar a Tabela, constata-se que do total de 13.889 alunos, 61,92% (o equivalente a 8.601 alunos) obtiveram resultados na faixa de Desempenho Intermediário, o que cria uma defasagem significativa em relação ao Desempenho Recomendável (ler e compreender pequenos textos), que constitui-se no mínimo desejável para alunos em fase final de alfabetização, conforme prevê o PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização.

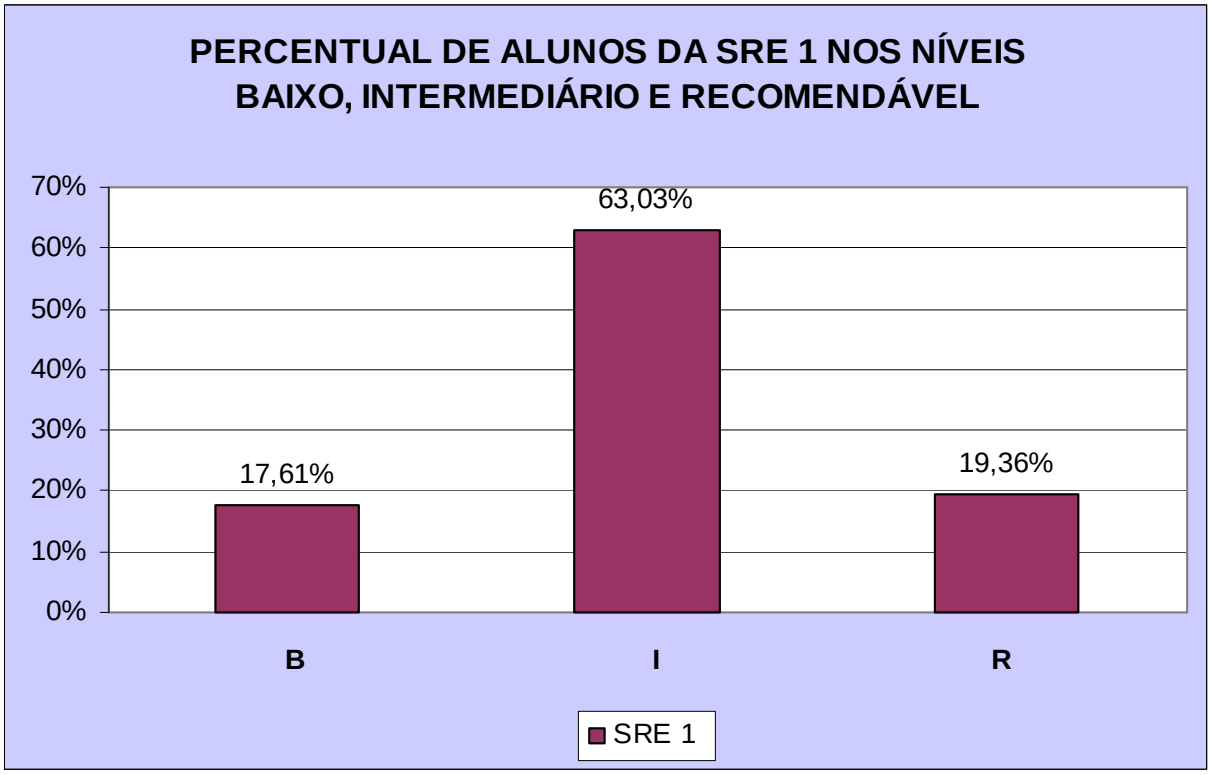
[21] Os resultados utilizados nesta pesquisa foram aqueles inicialmente publicados (out/2006); no ano de 2007, eles foram recalculados, devido a uma mudança de metodologia adotada, passando a ser utilizada a TRI - Teoria da Resposta ao Item.

Apenas 19,85% desses alunos conseguiram se inserir na faixa de Desempenho Recomendável, indicando que um grande contingente deles não conseguiu completar o processo de alfabetização. Assim, o objetivo do Ciclo Inicial de ter todas as crianças com as capacidades ou habilidades referentes à leitura e à escrita desenvolvidas, para culminar, ao seu término, na alfabetização, não se concretizou.

Analisando sob outro ângulo, o que parece ser mais preocupante é a expressiva representatividade, relativa ao total de alunos, verificada no nível de Desempenho Baixo (18,23%, o que equivale a 2.530 alunos), nível que abarca as crianças que lêem e escrevem somente palavras isoladas, sem demonstrar capacidade de compreender o sentido de uma frase.

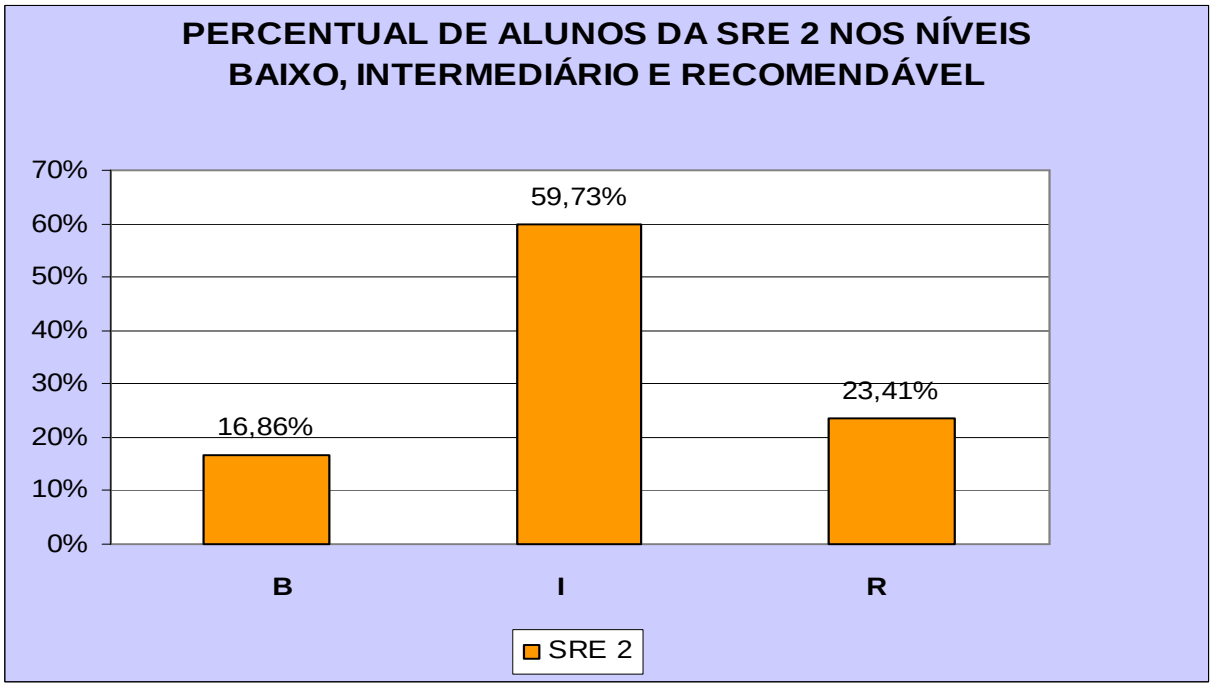
Para que se possa visualizar melhor estes números, eles estão representados, abaixo, em gráficos que trazem os resultados das SRE 1, 2 e 3, separadamente, o que possibilita detalhar melhor as diferenças constatadas:

GRÁFICO 1



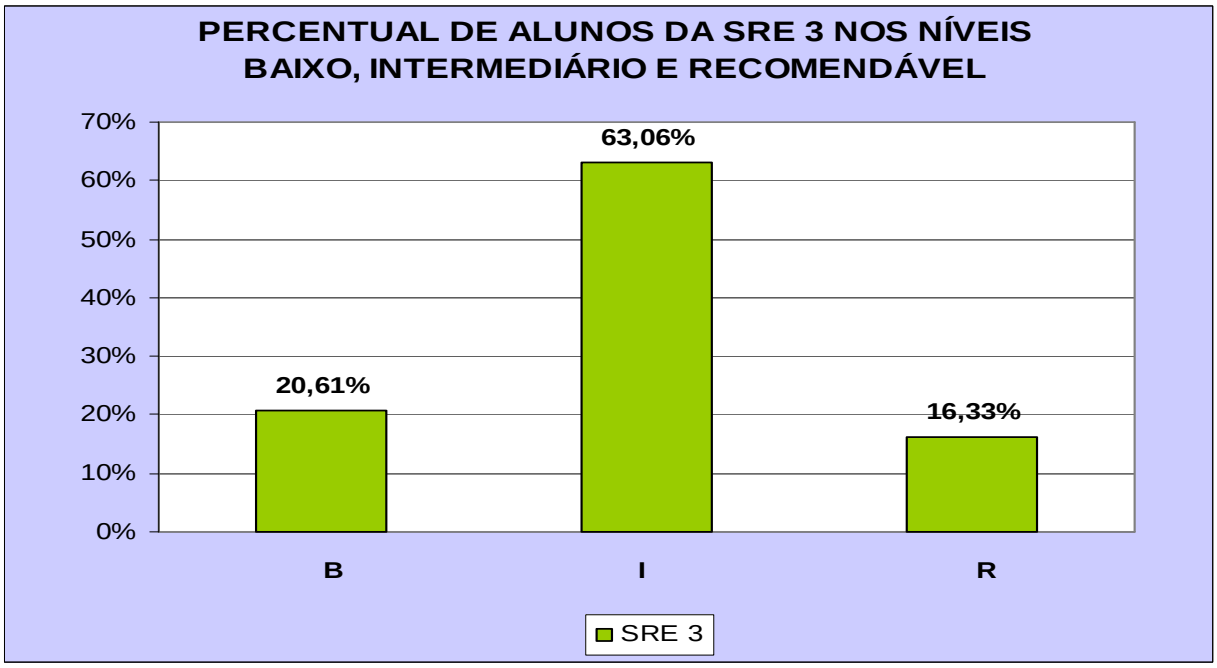
FONTE: *resultados PROALFA/2006 – SEEMG*

GRÁFICO 2



FONTE: *resultados PROALFA/2006 – SEEMG*

GRÁFICO 3

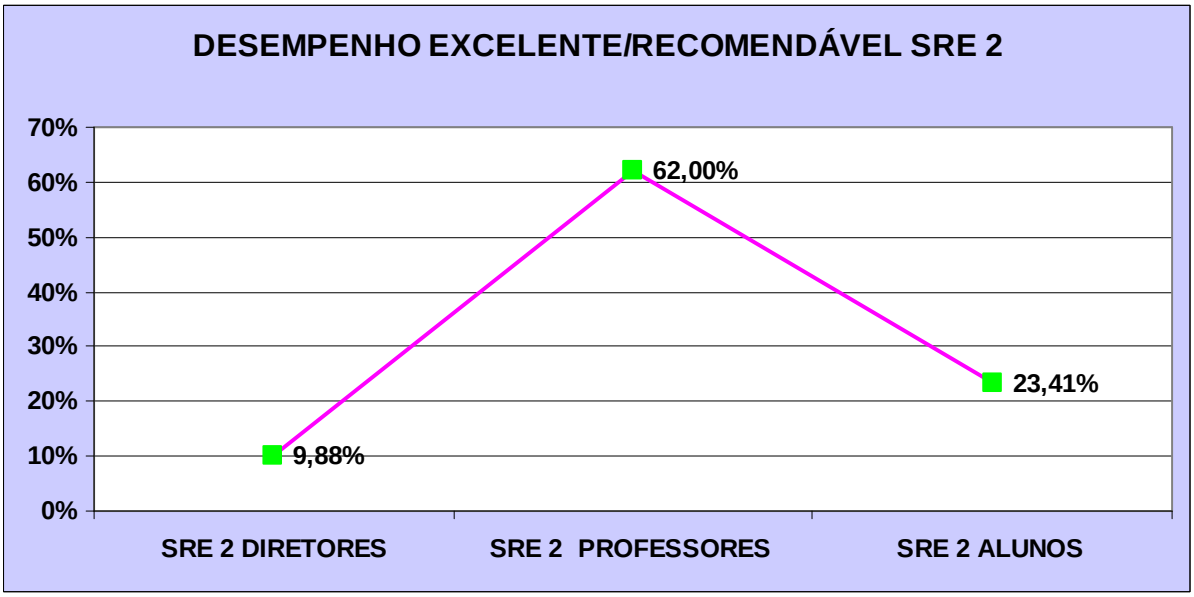


FONTE: *resultados PROALFA/2006 – SEEMG*

Uma importante constatação que pode ser feita, de imediato, é que a SRE 2 foi a Regional que apresentou o maior percentual de alunos no nível Recomendável, como

também o menor percentual no nível de desempenho Baixo. Torna-se interessante comparar estes resultados com os resultados das avaliações de desempenho dos Diretores e professores desses alunos.

GRÁFICO 4

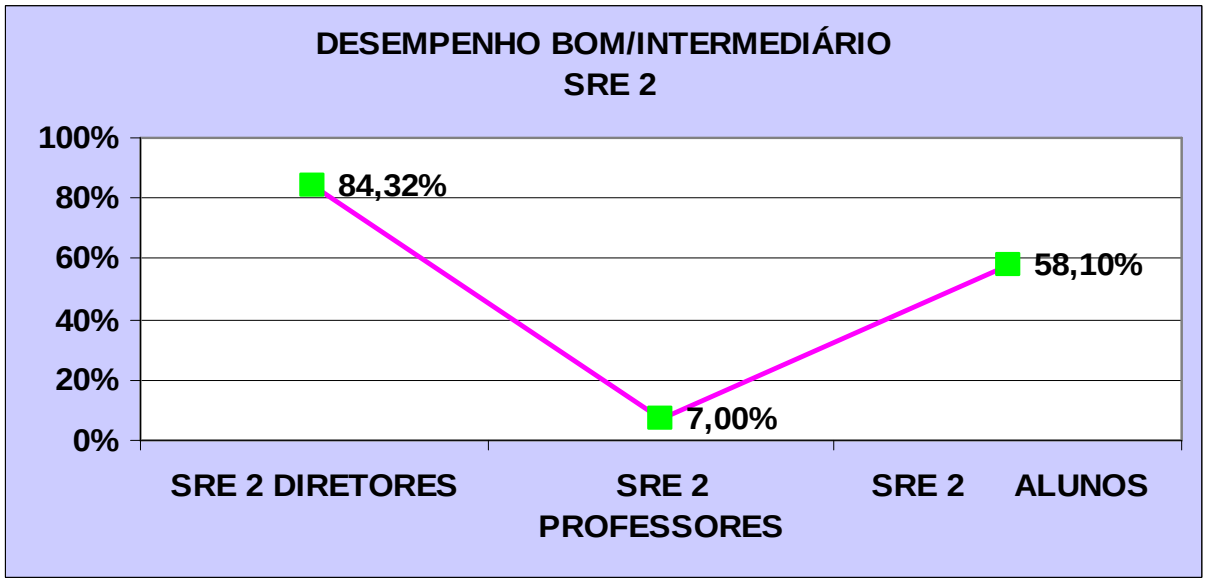


FONTE: *resultados PROALFA/2006 – SEEMG*

Percebe-se, a princípio, que o percentual de diretores com o nível de desempenho Excelente é de 9,88%, o que demandou uma complementação das informações, com o intuito de se buscar uma explicação para valor, aparentemente, tão baixo. Foi possível detectar que a maioria dos diretores da SRE 2 (84,32%) obtiveram pontuações em suas avaliações de desempenho que possibilitaram serem classificados na faixa de desempenho Bom. Isto equivale a pontuações variando entre 80 e 90 pontos, de acordo com o Banco de Dados, anexo, que subsidiou as diversas compilações realizadas. Esta concentração parece indicar uma predisposição do avaliador em desconsiderar os objetivos definidos para o processo de Avaliação de Desempenho, tendo sido induzido a optar por pontuações médias, para não incorrer no perigo dos extremos, o que se constitui em uma das deficiências mais recorrentes em processos avaliatórios.

Na tentativa de se buscar mais subsídios para a presente análise, um outro gráfico foi elaborado, em relação à SRE 2, retratando os percentuais de diretores, professores e alunos que se classificaram no nível de desempenho Bom/Intermediário:

GRÁFICO 5



FONTE: *resultados PROALFA/2006 – SEEMG*

A situação nesta faixa de desempenho mostra-se inversa àquela apresentada no Gráfico 4. Pode-se confirmar o percentual elevado de diretores (84,32%) classificados neste nível de desempenho, o que sugere uma desvinculação do desempenho registrado dos professores (7%). Já o percentual de alunos que teve o desempenho considerado Intermediário, no PROALFA (58,10%), parece também estar desvinculado do desempenho dos citados profissionais.

Tomando os resultados dos oito diretores da SRE 2, classificados como excelentes pelo seu superior hierárquico (o diretor da SRE, é quem avalia os diretores das escolas da circunscrição, conforme a metodologia de avaliação de desempenho adotada pela SEEMG, ver 3.3.1), foi possível apurar que aquele com a melhor pontuação (93,37) dirige uma escola em que apenas 8,3% dos alunos submetidos aos testes do PROALFA se classificaram no nível Recomendável de proficiência em leitura e escrita; além disso, o professor efetivo da turma avaliada alcançou pontuação de 99 pontos, conceito também excelente, na avaliação do seu desempenho.

Para a finalidade deste estudo, que é a de relacionar os desempenhos de diretores de escola, professores e seus alunos, com o objetivo de identificar a existência de relação entre eles, os resultados da SRE 3 serão também mais detidamente analisados, já que

esta Regional apresentou o maior contingente de alunos no nível de desempenho Baixo (20,61%), dentre as três Regionais. A escola que registrou o maior percentual de alunos neste nível de desempenho (42,9%) na SRE 3, conta com professores cuja média da avaliação de desempenho é de 86,98 pontos e o seu diretor obteve uma pontuação de 88 pontos. Para uma escola que conta com profissionais tidos como bons, mas que possui quase a metade de seus alunos, já em fase final de alfabetização, sem saber ler e escrever, esses resultados conflitam com a realidade detectada, não se mostrando coerentes e confiáveis.

Alguns resultados merecem ser observados e analisados mais detidamente, como é o caso daqueles que são da responsabilidade dos professores designados/ contratados temporariamente para ocuparem vagas nas escolas públicas, sem serem concursados. Questiona-se se o trabalho destes profissionais é executado com a mesma suposta qualidade dos professores ocupantes de cargos efetivos, os concursados.

Cabe aqui, novamente, a colocação de Soares[22]:

> ...a idéia, já amplamente consolidada em outros países, de que somente através da medida dos resultados cognitivos é possível conhecer e analisar os níveis da aprendizagem de grande número de alunos e a qualidade do serviço que as escolas de um sistema prestam a seus alunos.

Assim, torna-se relevante a comparação entre os resultados dos alunos de professores efetivos e de professores designados. Foram consideradas escolas que contam apenas com professores designados em seus quadros, de um lado, e de outro, escolas apenas com professores efetivos, já que os resultados utilizados nesta pesquisa são por escola.

Verificaram-se unidades escolares em que todas as turmas participantes do PROALFA contavam com professores efetivos, com média de Avaliação de Desempenho de 95,12 e, no entanto, 29,5% de seus alunos classificaram-se no nível Baixo, e apenas 16,6% no nível Recomendável. Da mesma forma, em escola apenas com professores designados, 30,6% dos alunos ficaram no nível Baixo e 28,6% no nível Recomendável.

[22] SOARES, *Op. cit.*, p. 11.

Foram também detectadas duas situações muito semelhantes; uma em escola apenas com professores efetivos, 56 alunos submetidos aos testes do PROALFA e apenas um deles classificado no Baixo Desempenho; em outra escola, dos 80 alunos de professores designados que participaram dos testes, também apenas um deles ficou classificado no Baixo Desempenho.

O que se pôde perceber é que as características de um bom professor, em geral, independem das condições a ele impostas, relativas às formas de contratação. Ficou claro, que os professores efetivos, como já têm o seu local de trabalho assegurado, visto escolherem a escola de lotação no ato de sua posse no cargo para o qual foram aprovados em concurso público, não têm com o que se preocupar em relação ao seu local de trabalho. Já os professores designados, ocupam apenas os cargos vagos que, muitas vezes, estão em escolas localizadas em áreas mais vulneráveis, de risco, com população de nível sócio econômico mais baixo e, não raro, sujeitas a níveis de violência muito altos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DO PROJETO ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA – EVCA X RESULTADOS DOS OUTROS ALUNOS, NO PROALFA, POR REGIONAL

Com o objetivo de afunilar mais o campo analítico deste estudo, o seu foco foi direcionado ao Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, que abriga escolas com o mesmo perfil, isto é, aquelas situadas em áreas de alto risco e vulnerabilidade social.

O Projeto foi criado visando fornecer a essas escolas condições físicas e pedagógicas, em um ambiente de segurança, para que elas pudessem desenvolver seus processos educativos da melhor forma possível.

Abaixo, a Tabela 4 identifica as médias percentuais dos resultados dos alunos do Projeto EVCA, nos níveis Recomendável e Baixo, por SRE, comparativamente aos resultados obtidos pelos demais alunos que se submeteram à avaliação do PROALFA, na SRE, aqui identificados como “Outros Alunos”.

TABELA 4

RESULTADOS DOS ALUNOS DO EVCA X OUTROS ALUNOS, POR SRE

SRE 1	**MÉDIA PERCENTUAL ALUNOS EVCA – NÍVEL RECOMENDÁVEL**	**12,08%**
	MÉDIA PERCENTUAL OUTROS ALUNOS – NÍVEL RECOMENDÁVEL	**16,36%**
	MÉDIA PERCENTUAL OUTROS ALUNOS - NÍVEL BAIXO	**20,05%**
	MÉDIA PERCENTUAL ALUNOS EVCA - NÍVEL BAIXO	**30,43%**
SRE 2	**MÉDIA PERCENTUAL ALUNOS EVCA - NÍVEL RECOMENDÁVEL**	**16,31%**
	MÉDIA PERCENTUAL OUTROS ALUNOS - NÍVEL RECOMENDÁVEL	**22,38%**
	MÉDIA PERCENTUAL OUTROS ALUNOS - NÍVEL BAIXO	**18,55%**
	MÉDIA PERCENTUAL ALUNOS EVCA - NÍVEL BAIXO	**26,16%**
SRE 3	**MÉDIA PERCENTUAL ALUNOS EVCA - NÍVEL RECOMENDÁVEL**	**11,33%**
	MÉDIA PERCENTUAL OUTROS ALUNOS - NÍVEL RECOMENDÁVEL	**15,58%**
	MÉDIA PERCENTUAL OUTROS ALUNOS - NÍVEL BAIXO	**22,12%**
	MÉDIA PERCENTUAL ALUNOS EVCA - NÍVEL BAIXO	**25%**

FONTE: elaboração própria

O que pode ser constatado pela análise do quadro comparativo apresentado é que o percentual de alunos do Projeto que conseguiu alcançar o nível considerado satisfatório (Recomendável) no PROALFA é de apenas 12,08%, 16,31% e 11,33%, respectivamente, nas

SRE 1, 2 e 3. No nível baixo o percentual de alunos chega a 29% na SRE 1; 26,16% na SRE 2 e 25% na SRE 3. O quadro também mostra que no cômputo geral do rendimento dos "Outros Alunos", o percentual no nível Recomendável sobe, e o do nível Baixo decresce, em relação às escolas do Projeto.

TABELA 5

RESULTADOS DO TOTAL DOS ALUNOS DO PROJETO ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA (EVCA), DAS SRE 1, 2 e 3, NO PROALFA

MÉDIA PERCENTUAL ALUNOS EVCA - NÍVEL RECOMENDÁVEL	**13,24%**
MÉDIA PERCENTUAL OUTROS ALUNOS - NÍVEL RECOMENDÁVEL	**18,11%**
MÉDIA PERCENTUAL OUTROS ALUNOS - NÍVEL BAIXO	**20,24%**
MÉDIA PERCENTUAL ALUNOS EVCA - NÍVEL BAIXO	**26,90%**

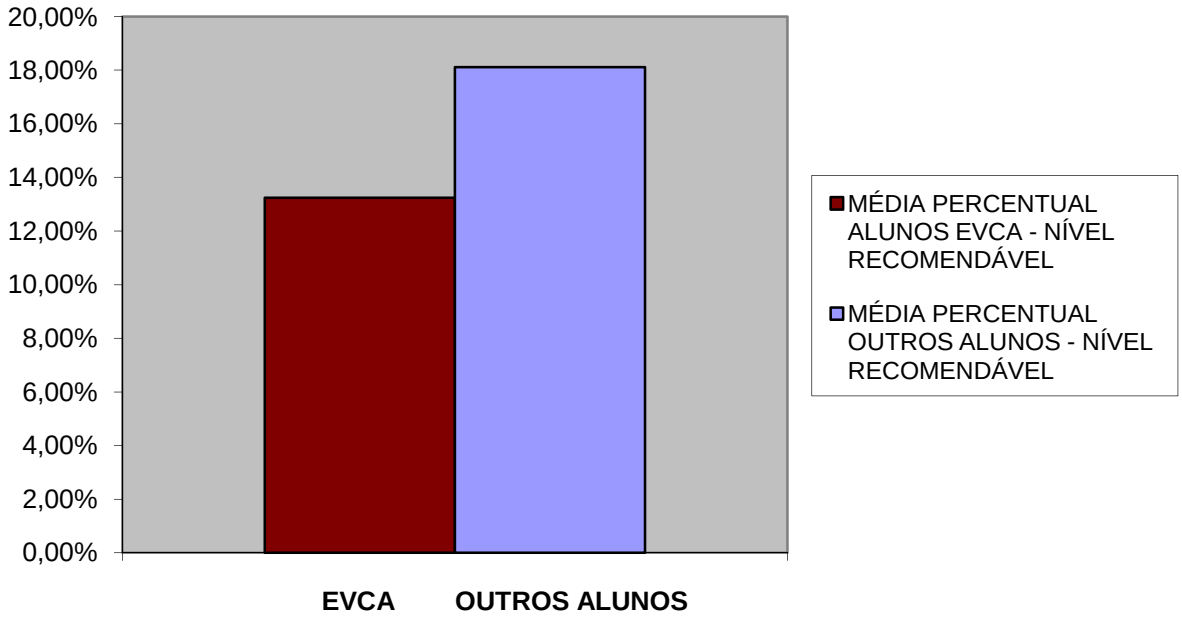
FONTE: elaboração própria

Os dados da Tabela 5 estão representados nos Gráficos 6 e 7, abaixo, de forma que se possa ter a dimensão do montante de alunos do Projeto que se situou nos níveis Recomendável e Baixo, das SRE 1, 2 e 3, nos testes do PROALFA, comparando-os, com o montante dos alunos que não pertencem ao EVCA, nos mesmos níveis.

O percentual de alunos do Projeto que se situou nos níveis de desempenho Recomendável e Baixo, em cada uma das três SRE, foi calculado pela média desses percentuais, disponibilizados por escola; a seguir foram comparados com o percentual correspondente, do grupo "Outros Alunos". A comparação mostrou o montante de alunos do EVCA em número menor no nível Recomendável, como mostrou também um percentual maior de alunos do Projeto no nível Baixo.

GRÁFICO 6

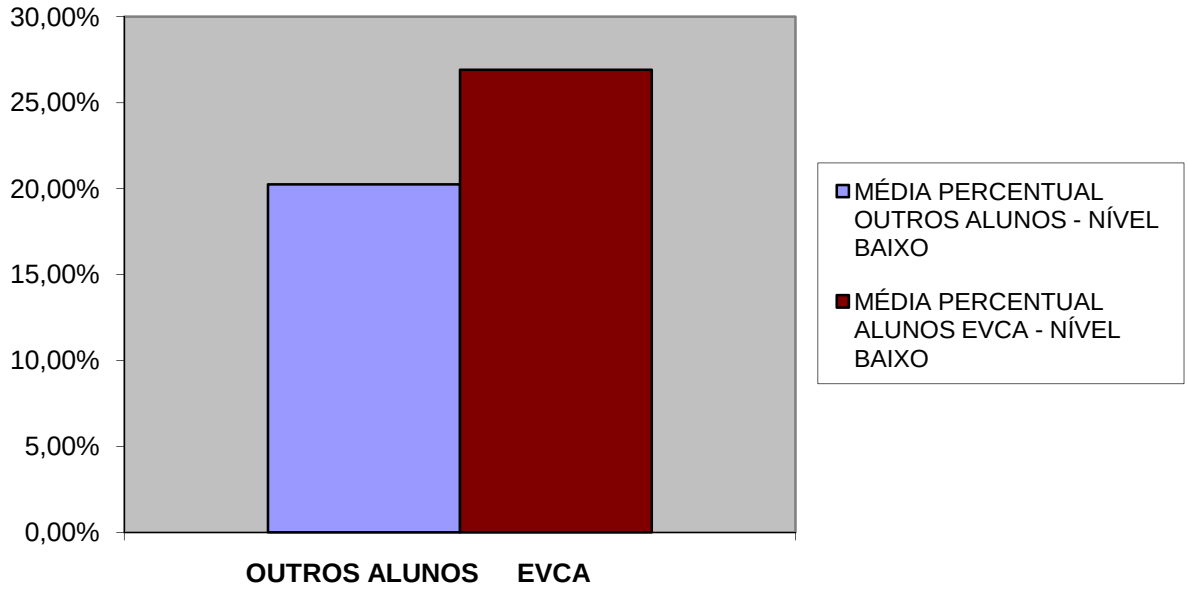
MÉDIA PERCENTUAL DE ALUNOS DO EVCA X MÉDIA PERCENTUAL DE OUTROS ALUNOS, DAS SRE 1, 2, 3, NO NÍVEL RECOMENDÁVEL, DO PROALFA



FONTE: elaboração própria

GRÁFICO 7

MÉDIA PERCENTUAL DE ALUNOS DO EVCA X MÉDIA PERCENTUAL DE OUTROS ALUNOS, DAS SRE 1, 2, 3, NO NÍVEL BAIXO, DO PROALFA



FONTE: elaboração própria

Os resultados apontam para a necessidade de se considerar também os fatores extra escolares como possíveis potencializadores dos desempenhos escolares. Que qualquer análise dos números relativos a essas escolas, não pode deixar de considerar a idéia da violência, fenômeno altamente significativo, pois que desvirtua do seu caminho natural a instituição escolar, que deveria ser o veículo, por excelência, do exercício da aprendizagem, da ética e da comunicação diálogica.

Assim, ele deve, forçosamente, ser levado em conta, pois que contribui para romper com o significado da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, e de educação.

Oliveira e Spósito (2002 apud CÔRREA, 2007, p. 59), alertam para o fato de que os últimos vinte anos no Brasil foram palco de inúmeras iniciativas públicas para a redução da violência escolar que, contudo, não foram convenientemente estudadas e avaliadas quanto à eficácia de suas práticas na redução da violência no meio escolar e efetiva contribuição para a melhoria dos resultados educacionais. Que, o que se tem visto, no país, é a proposição de uma série de iniciativas pontuais, desconexas entre si e que não procuram aproveitar as experiências anteriores como pontos de partida para análises e ajustes nas formulações.

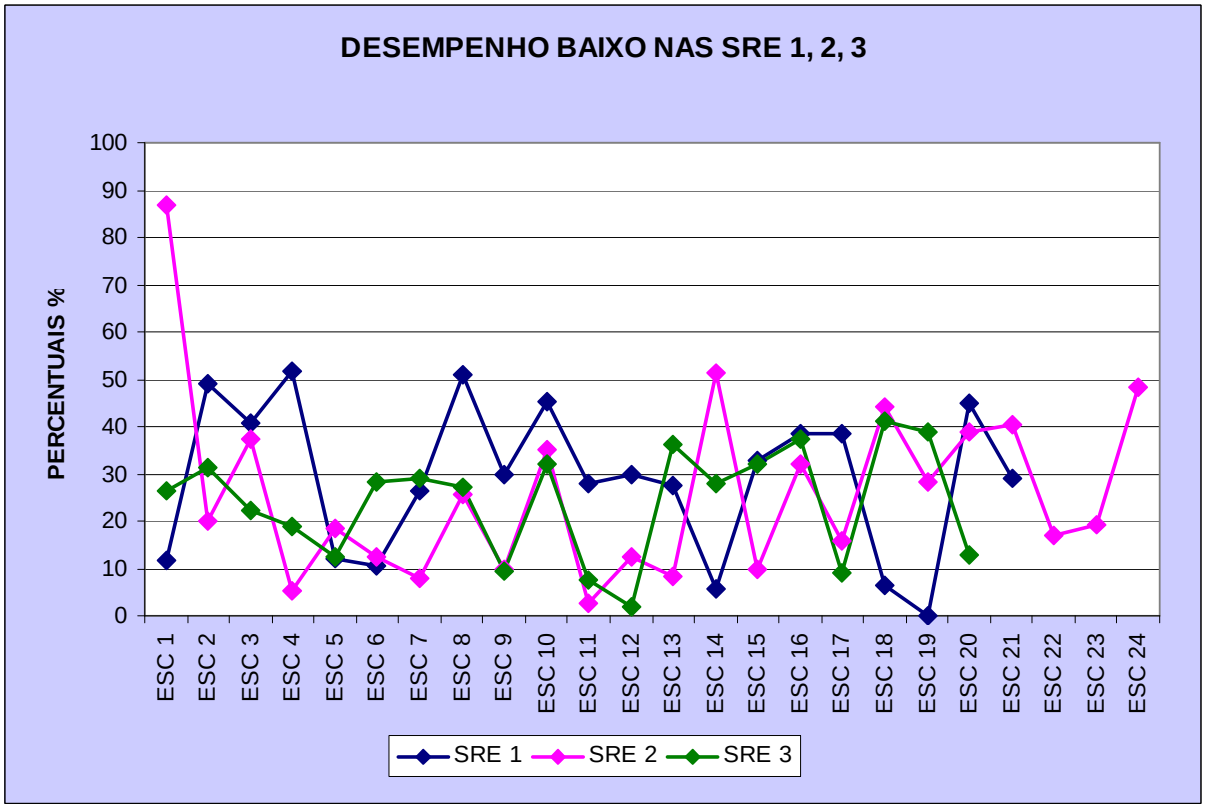
Tentando aprofundar um pouco mais nesta linha de raciocínio, foram elaborados gráficos mais específicos retratando o desempenho das escolas do EVCA, por Regional, na tentativa de, utilizando novos dados, conseguir imiscuir-se na lógica desses resultados.

Nos Gráficos 8 e 9, a seguir, cada seqüência de cor diferente representa uma SRE, e cada ponto nas seqüências, uma escola com o correspondente percentual de alunos no nível de “Desempenho Baixo” e no nível de “Desempenho Recomendável”, respectivamente.

No desenho formado no Gráfico 8, “Desempenho Baixo”, percebe-se que as três SRE tiveram quase a totalidade de suas escolas situadas na faixa de o% a 52% de alunos

neste nível de desempenho, aproximadamente, tendo sobressaído, acima desse percentual, uma escola, na seqüência de cor rosa (SRE 2), que chegou quase a atingir o percentual de 90% de seus alunos com o desempenho classificado como baixo.

GRÁFICO 8



FONTE: elaboração própria

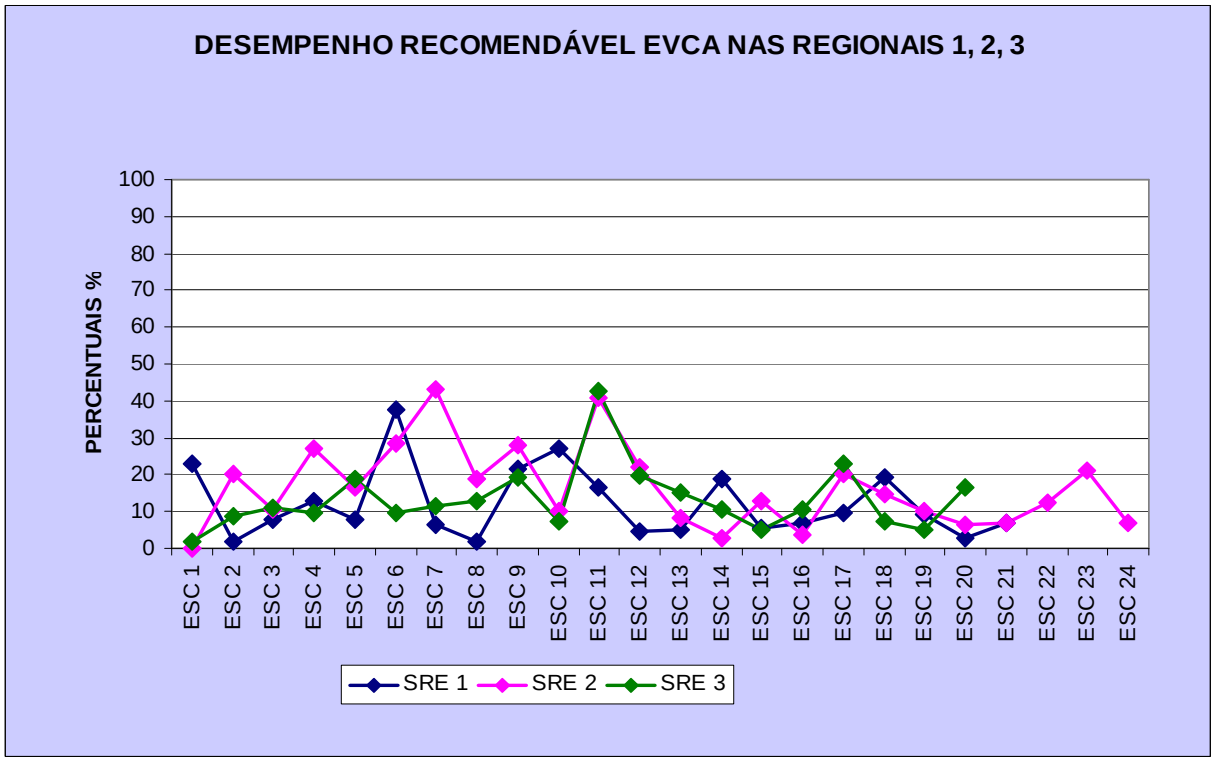
De acordo com informações (ver 3.1) disponibilizadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, referentes às regiões da cidade, a não ser a Centro-Sul que conta com 72,39% dos habitantes, responsáveis por domicílios, auferindo rendimentos de mais de cinco salários mínimos, (e destes, 33,43% ganham mais de vinte salários), todas as outras regiões têm a maior parte dos habitantes que se encontram nessa mesma condição, ganhando entre ½ e três salários mínimos.

Somado a isso, as três Regionais apresentam em suas circunscrições áreas de risco e grande vulnerabilidade social, abrigando lado a lado segmentos de classes médias de alto poder aquisitivo, até vilas e favelas, algumas com padrões de vida bastante precários.

Destaca-se, na região Oeste, o aglomerado do Morro das Pedras, que apresenta um dos maiores índices de violência do município.

O que se percebe é que os fatores externos à escola, reconhecidos como potencializadores de baixos rendimentos escolares, estão presentes nos três contextos analisados neste estudo, e que o bom desempenho alcançado por algumas escolas, como apresentado no Gráfico 9, a seguir, deve ser creditado ao "Fator Escola", fato salientado por várias vezes neste trabalho.

GRÁFICO 9



FONTE: elaboração própria

O Gráfico 9 mostra o percentual de alunos, por escola, classificado no nível "Desempenho Recomendável", deixando clara a variação dos resultados obtidos, que mostra-se bem menor que no Gráfico 8, ou seja, os valores estão mais concentrados nas primeiras faixas de desempenho. Observa-se que o número de escolas que ficou com o percentual acima de 40% de seus alunos neste nível, é de apenas três escolas, nas três Regionais analisadas. A

maioria delas conseguiu chegar apenas à casa dos 20% de alunos com o desempenho considerado recomendável.

É relevante a observação de que a Regional da seqüência rosa possui escola que chegou a alcançar o percentual de quase 45% de seus alunos com Desempenho Recomendável mas, contrariamente, pertence também a essa circunscrição a escola com o maior percentual de alunos no nível de Desempenho Baixo, como mostrado no Gráfico 4. Estas significativas variações entre escolas que contam com grande parte dos alunos classificados dentro de um mesmo nível sócio econômico, sujeitos às mesmas conseqüências por viverem em áreas de risco e vulnerabilidade social, encontram explicações claras nas conclusões apontadas por Araújo e Luzio (2005), em estudo sobre resultados do SAEB/2003.

Os autores afirmam que uma boa escola, isto é, aquela que consegue promover a aprendizagem de seus alunos, caracteriza-se por uma série de fatores que distribuem-se em dois eixos centrais: o primeiro refere-se às condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico; o segundo refere-se à própria escola e pode ser descrito por meio dos professores, diretores, proposta pedagógica, insumos, instalações, estrutura educacional, clima da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

O que se refere à escola, continuam os pesquisadores, situa-se dentro das possibilidades de intervenção dos gestores de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a escola passa a ser, por si só, uma instituição fundamental para promover a equidade, bem como para proporcionar o desenvolvimento dos saberes básicos, contribuindo para a inclusão social e econômica do cidadão, independentemente de sua origem social.

Corrêa (2007) traz como fecho, na conclusão do seu estudo sobre o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa: a maior contribuição do projeto EVCA, se restringiu à questão do controle da violência escolar, não tendo conseguindo promover a melhoria dos desempenhos dos alunos das escolas participantes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DO PROJETO ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA – EVCA, NO PROALFA X RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DO PROJETO, POR REGIONAL

Ao se analisar a Avaliação de Desempenho dos professores do Projeto EVCA, detentores de cargos efetivos, constata-se que a média das pontuações, em todas as três Regionais, é superior a 93 pontos, o que corresponde ao conceito Excelente, de acordo com a metodologia adotada.

Das sessenta e cinco escolas do EVCA que participaram do PROALFA, nas SRE analisadas, com seus oitenta e nove professores avaliados, apenas três desses profissionais tiveram pontuações entre 70 e 80 pontos, que foram as menores constatadas, o que corresponde a 3,37% do total; 14,60% dos professores conseguiram pontuações entre 81 e 90 pontos; e, finalmente, 82,02% obtiveram as maiores pontuações que ficaram entre 91 e 100 pontos.

É significativo pontuar que:

- duas escolas de uma mesma SRE tiveram todos os seus professores efetivos avaliados com pontuação máxima, ou seja, 100 pontos em sua Avaliação de Desempenho mas, paralelamente, apenas 12,6% e 19,6% de seus alunos alcançaram o nível de Desempenho Recomendável;
- a escola que ficou com quase 90% de seus alunos no nível de Desempenho Baixo e nenhum aluno no nível de Desempenho Recomendável, conta com professores com média na Avaliação de Desempenho de 98 pontos;
- a escola que tem em seu quadro professores avaliados com pontuações médias de 99,14 pontos e diretor que, além dos 92 pontos em sua Avaliação de Desempenho, obteve a maior pontuação da Certificação Ocupacional – 38 pontos, entre todos os diretores certificados, conseguiu que apenas 6,3% de seus alunos alcançasse o nível de Desempenho Recomendável no PROALFA.

ANÁLISE POR QUINTIS

A fim de melhor decifrar os resultados apresentados, por meio de uma maior gama de possibilidades de análise, as 155 escolas destacadas para participarem desta pesquisa foram escalonadas em quintis, a partir do percentual de alunos inseridos no nível Recomendável. Dessa forma, foram constituídos grupos em torno de características mais ou menos comuns, com o intuito de viabilizar conclusões e inferências confiáveis.

TABELA 6 -DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DAS SRE 1, 2, 3, POR QUINTIS, A PARTIR DO PERCENTUAL DE ALUNOS NO NÍVEL RECOMENDÁVEL DO PROALFA

CLASSES DE DISTRIBUIÇÃO	No ESCOLAS	% MÍNIMA	%MÁXIMA	% MÉDIA	DESVIO PADRÃO
1º Quintil	*30*	*0,00*	*7,56*	*4,77*	*2,07*
2º Quintil	*32*	*7,89*	*12,20*	*9,85*	*1,26*
3º Quintil	*31*	*12,28*	*19,18*	*16,23*	*2,00*
4º Quintil	*31*	*19,20*	*27,27*	*23,49*	*2,80*
5º Quintil	*31*	*27,52*	*58,75*	*36,47*	*7,83*
Total	*155*				

FONTE: elaboração própria, baseada nos resultados do PROALFA/2006 - SEEMG

A Tabela 6 reúne os resultados de todos os alunos participantes deste estudo, e conta no primeiro quintil com 30 escolas, que são as 20% piores, isto é, são aquelas que possuem de 0% de alunos no nível Recomendável, até as que contam com um percentual máximo de 7,56% de alunos neste nível.

Consegue-se perceber uma lógica, na distribuição das escolas em quintis: do segundo ao quinto quintil, há um aumento gradativo nos desvios padrão observados, bem maior do quarto para o quinto quintil. Estas constatações demonstram que as variações em torno das pontuações obtidas vão se tornando maiores a cada nível ascendente na escala, ou seja, para o mesmo número de escolas do quintil, tornou-se sempre necessário lançar mão de pontuações mais altas, para compô-lo. Deduz-se que cada vez menos alunos se inseriram nos níveis mais altos de desempenho.

O quinto quintil reúne 31 escolas que correspondem as 20% melhores, pois apresentam o mais alto índice de alunos no nível Recomendável, indo do percentual mínimo de 27,52% dos alunos até o máximo de 58,75%. Nota-se aqui uma grande amplitude entre o valor mínimo e o máximo, denotando a existência de valores discrepantes neste grupo, ou seja, uma variação maior entre os resultados dos alunos das escolas que compõem este grupo.

Dos cinco grupos formados, o segundo quintil apresenta-se como o mais homogênio, já que a variabilidade em torno de sua média aritmética, ou seja, o desvio padrão verificado é o menor (1,26%), quando comparado aos outros quintis, o que indica uma concentração maior de alunos neste conjunto.

A divisão por quintis, a partir dos desempenhos dos alunos, possibilita identificar as incongruências presentes entre os seus elementos, bem como possibilita, também, encontrar explicações para os resultados observados. Ao se criar uma variável comum, a do desempenho recomendável, no caso, cria-se uma condição de análise real dos outros elementos.

As primeiras constatações feitas são importantes pontos de partida para se chegar ao objetivo deste trabalho, qual seja: identificar até que ponto os resultados obtidos pelos professores e diretores das escolas estaduais de Minas Gerais, nos processos de avaliação de desempenho implementados pelo sistema educacional, guardam coerência com os resultados de avaliações escolares obtidos por seus alunos.

Assim, a Tabela 7, abaixo, transporta para os quintis as médias aritméticas das pontuações desses profissionais na Avaliação de Desempenho – AD e as médias dos resultados auferidos pelos diretores das escolas públicas estaduais participantes do estudo ora realizado, em exames de certificação ocupacional. Ser considerado um profissional certificado é condição obrigatória para que os diretores ocupem estes cargos comissionados, o que torna possível confrontar resultados discentes e resultados docentes com a gestão escolar.

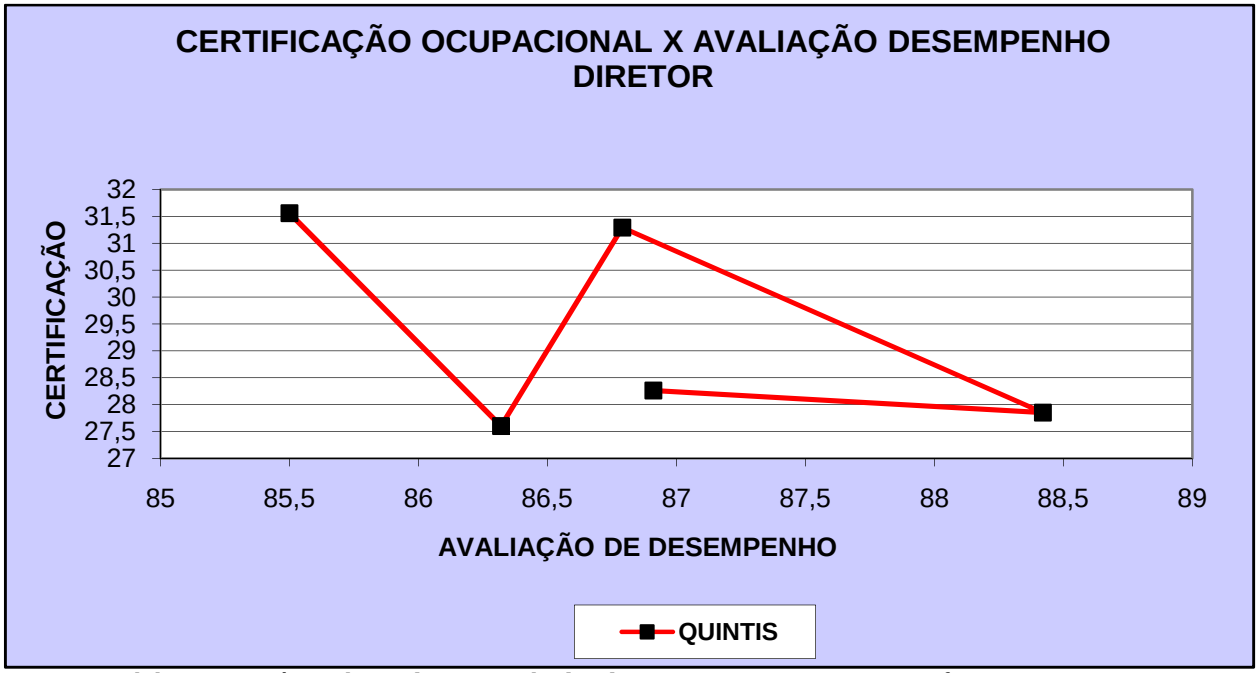
TABELA 7 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO (AD) DO DIRETOR E PROFESSOR/CERTIFICAÇÃO DIRETOR, DAS SRE 1, 2, 3, POR QUINTIS, A PARTIR DO NÍVEL RECOMENDÁVEL DO PROALFA

CLASSES DE DISTRIBUIÇÃO	MÉDIA AD DIRETOR	DESVIO PADRÃO	MÉDIA CERTIFICAÇÃO DIRETOR	DESVIO PADRÃO	MÉDIA AD PROFESSOR	DESVIO PADRÃO
1º Quintil: 20% escolas que têm o mais baixo percentual de alunos no nível recomendável	85,50	5,71	31,56	12,48	95,28	4,14
2º Quintil: 20% escolas seguintes	86,32	5,78	27,60	3,98	95,33	5,43
3º Quintil: 20% escolas do meio	86,79	6,20	31,29	6,20	94,15	5,99
4º Quintil: 20% escolas seguintes	88,42	5,67	27,85	5,12	96,26	3,77
5º Quintil: 20 % escolas que têm o mais alto percentual de alunos no nível recomendável	86,91	5,50	28,26	3,44	95,92	3,22

FONTE: elaboração própria

Pode-se observar no Gráfico 10, a seguir, que a maior média da Certificação Ocupacional dos diretores encontra-se no 1º quintil, o que congrega o percentual de alunos com os piores resultados, enquanto a maior média da Avaliação de Desempenho está localizada no 4º quintil.

GRÁFICO 10



FONTE: elaboração própria, baseada nos resultados do PROALFA/2006, AD e Certificação SEEMG

Segundo Alexim e Lopes (2003, p. 6), o CNE (Conselho Nacional de Educação) propôs a adoção da Certificação no Brasil, com a utilização do enfoque das competências, entendidas como "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho." E, especificamente, no caso da educação, o desempenho eficaz dos profissionais de uma escola, liderados pelo seu diretor, se atesta por meio dos resultados de seus alunos.

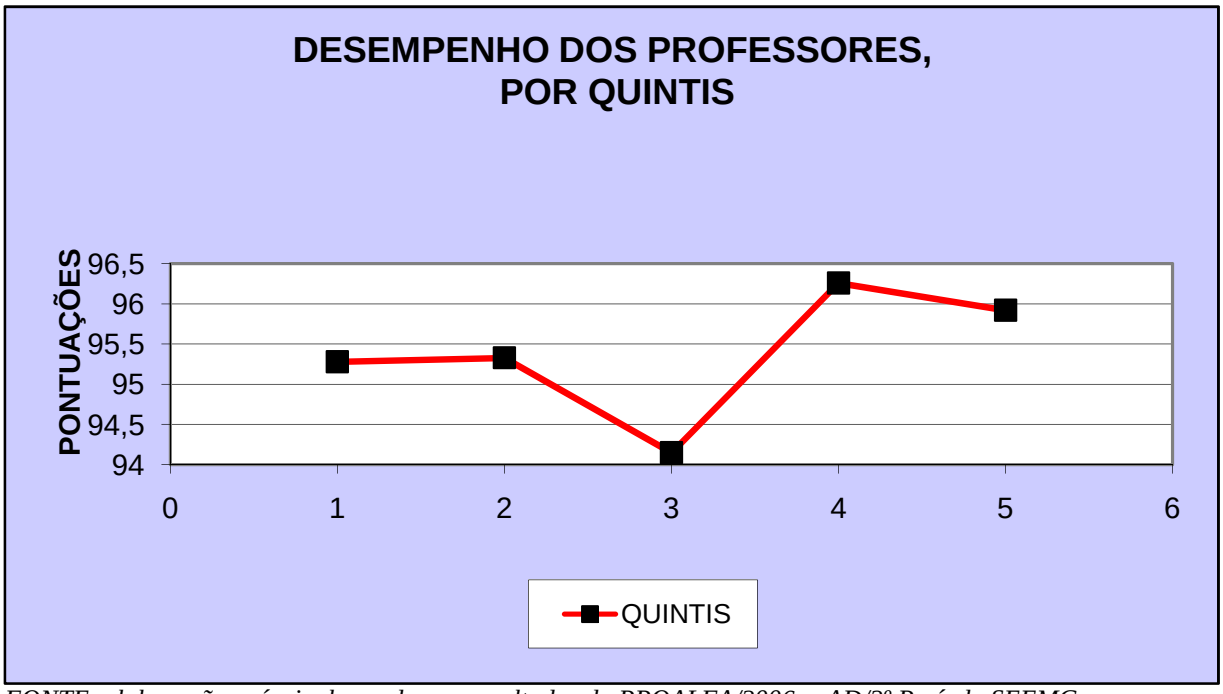
Como o modelo de certificação adotado pela SEEMG se pauta no enfoque das competências, é razoável deduzir que o profissional certificado reúne conhecimentos técnicos e habilidades, suficientes e adequados, que o capacitam a transpor entraves porventura surgidos no dia a dia de seu trabalho, que dificultem o alcance de metas propostas.

Tal fato, entretanto, não encontrou respaldo na realidade, quando se comprova que escolas com o mais baixo percentual de alunos no nível Recomendável de Desempenho (1º Quintil), são as que contam com os diretores mais bem pontuados nos testes de certificação ocupacional e, contraditoriamente, esses diretores são os que tiveram as notas mais baixas dentre as avaliações de desempenho analisadas. Assim, as competências que os

habilitaram à certificação não garantiram um bom desempenho profissional, o que lança dúvida quanto à eficácia dos dois processos.

Na seqüência, os Gráficos 11 e 12 reproduzem as pontuações alcançadas na Avaliação de Desempenho pelos professores e diretores, possibilitando visualizá-las nos quintis:

GRÁFICO 11



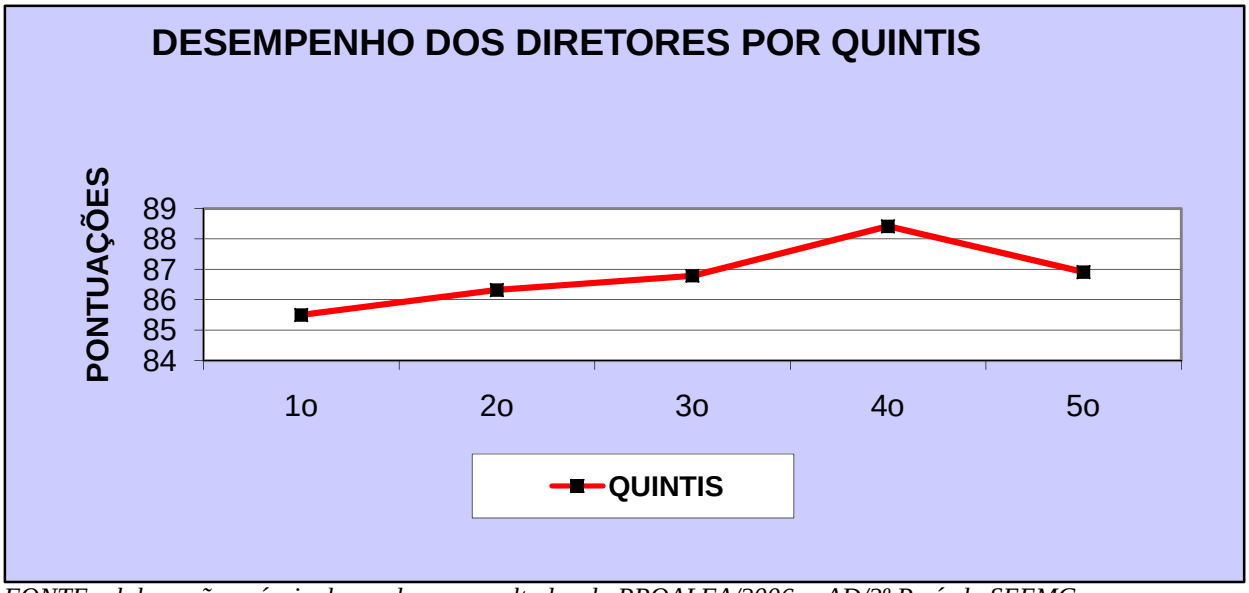
FONTE: elaboração própria, baseada nos resultados do PROALFA/2006 e AD/2º Período SEEMG

O que chama a atenção, de imediato, é o fato de que todas as médias das pontuações obtidas pelos professores das cento e cinquenta e cinco escolas pesquisadas, se concentraram no intervalo entre 94 e 96,5 pontos, e que a média mais baixa encontra-se no 3º quintil, e não no 1º, como sugere a lógica dos processos.

O 3º quintil, de acordo com os dados da Tabela 7, foi o que apresentou o maior desvio padrão (6,20) em relação à média da Avaliação de Desempenho dos diretores, o que o caracteriza como o mais heterogêneo dos quintis, ou seja, ele foi composto pelas escolas cujos diretores receberam as pontuações mais diversificadas em suas avaliações de desempenho, dentre todos os quintis formados.

Outro dado relevante é que no 3º quintil estão concentradas as escolas que tiveram de 12,28% a 19,18% de seus alunos no nível Recomendável de desempenho, com um desvio padrão baixo, de 2%, o que não justificaria a diversificação tão acentuada que pôde ser observada nas pontuações dos diretores e nem as menores pontuações de professores detectadas, no universo pesquisado.

GRÁFICO 12



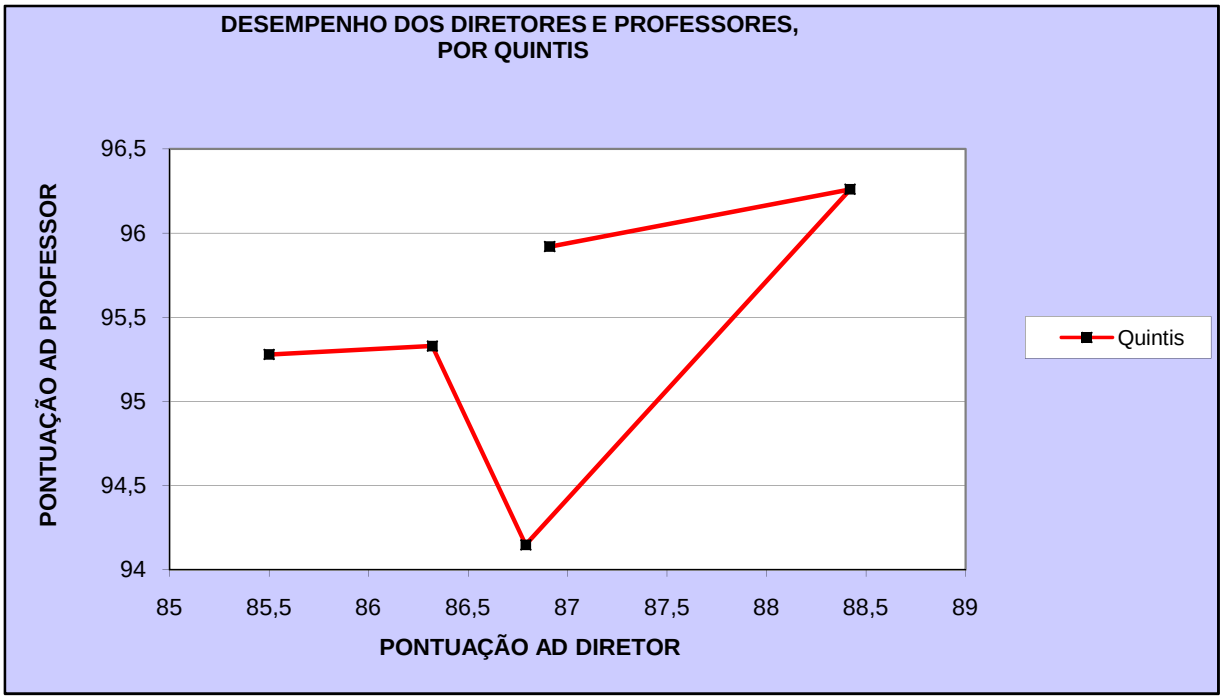
FONTE: elaboração própria, baseada nos resultados do PROALFA/2006 e AD/2º Período SEEMG

No Gráfico 12, acima, pode-se observar que o 5º quintil, que congrega o mais alto percentual de alunos no nível Recomendável, não conta com os diretores mais bem avaliados dentre todos os quintis. Esses diretores concentram-se no 4º quintil, onde estão também os professores com as melhores avaliações de desempenho de toda a população pesquisada.

Por fim, para fechar as análises que se referem aos desempenhos discentes, docentes, e dos gestores das escolas envolvidas nesta pesquisa, seus resultados foram agrupados em um único gráfico, com o intuito de fornecer uma visão geral da realidade que se pretendeu desvelar e entender.

Dessa forma, no Gráfico 13, abaixo, estão identificadas as localizações dos quintis em relação às médias das avaliações de desempenho dos diretores e professores, indicando como se situam, dentro do conjunto analisado:

GRÁFICO 13



FONTE: elaboração própria, baseada nos resultados do PROALFA/2006 e AD/2º Período SEEMG

Esta exposição dos dados colhidos, em um único conjunto, deixa entrever uma aparente estabilidade nos dois primeiros quintis, que agregam as escolas que tiveram de 0% a 12,20% de seus alunos classificados no PROALFA na faixa de desempenho Recomendável.

O 3º quintil, que agrupa as escolas com 12,28% a 19,18% dos alunos nesta faixa de desempenho, mostra comportamento que foge à lógica explicitada até aqui, de que proporcionalmente à elevação do desempenho discente deve haver uma correspondência no desempenho docente, principalmente quando da presença de fatores extra escolares adversos, como é o caso. Isto significa que está sendo considerado o quanto o desempenho melhorou, ou seja, o que se conseguiu agregar ao que já existia, no caso dos profissionais analisados.

Já em relação ao 4º quintil, o Gráfico 13 mostra comportamento que obedece à lógica colocada, isto é, ao melhor desempenho dos alunos, corresponde melhor desempenho

dos professores e também dos diretores. Somente os resultados da certificação ocupacional não acompanharam a tendência do grupo, como já visto anteriormente.

Finalmente, o 5º quintil, que reúne as escolas com o maior percentual de alunos no nível Recomendável, agrupou profissionais com desempenhos inferiores aos dos profissionais do 4º quintil, o que dá margem a dúvidas sobre a fidedignidade da metodologia, instrumentos e/ou atuação dos avaliadores nos processos de Avaliação de Desempenho implementados pela SEEMG.

O que foi possível confirmar, por meio das análises efetuadas, conflita com resultados de importantes estudos sobre os fatores que influenciam o desempenho escolar, como os de Soares (2007, p. 33) que em seu Modelo Conceitual (ver 2.2) mostra que fatores intra e extra escolares interferem e/ou impactam, de diferentes maneiras, o desempenho de estudantes.

No Modelo, percebe-se que o pesquisador coloca como fatores determinantes do desempenho escolar a família, a escola, a sociedade e o próprio aluno, que formam um complexo conjunto de estruturas, interpenetrando-se de diferentes maneiras e, conseqüentemente, produzindo resultados diversos.

O fator família, junto à comunidade, de acordo com Nechyba, McEwan, Older-Aguilar (2004, apud Soares 2007, p. 29), está, comprovadamente, associado aos resultados escolares dos estudantes. Estes autores assumem que o impacto da família e da comunidade se refletem no perfil do aluno, desde as características genéticas dos pais, seu nível de formação escolar, tipo de trabalho, até os efeitos do ambiente social freqüentado. A esse conjunto de características a que cada estudante está sujeito, vão se somar as escolhas familiares no que diz respeito à qual comunidade pertencer, isto é, a quais efeitos ficará a família sujeita; que rotina diária se quer assumir (ou que se é levado a assumir); qual o estilo de criação dos filhos; o grau de envolvimento nas atividades escolares, entre outras.

Dentre os fatores intra-escolares, que serviram como parâmetros à maioria das análises efetuadas neste estudo, dois importantes processos existentes na escola interagem rumo ao desempenho final dos alunos, quais sejam: o ensino e a gestão que é exercida pelo

corpo diretor da escola. É essencial à chamada boa governança[23] escolar, uma direção socialmente legítima, profissionalmente competente, firme e objetiva, além de participativa.

Quanto à efetivação do ensino, explicitado no Modelo Conceitual de Soares pela profícua troca que ocorre entre professor X aluno X classe, ela é fruto, em grande medida, do conhecimento, experiência, envolvimento e capacidade de gestão de classe advindos do professor. A síntese da literatura internacional sobre o tema feita por Hammond (1999, apud Soares, 2007, p. 36) dá conta de que qualquer intervenção escolar que vise melhorar o desempenho dos alunos passa inevitavelmente pelo grau de satisfação do professor, seu comprometimento com a escola e sua capacidade técnica de implementação do projeto pedagógico.

Newmann et al. (2001, p. 299), em análise sobre o desempenho escolar, concluem que ele está diretamente ligado à implantação e efetiva implementação do projeto pedagógico da escola, ao referencial curricular, às formas de instrução e avaliação e à ênfase dada à aprendizagem, o que vem fortalecer a importância dos fatores escolares na trajetória do aluno.

Como visto, a atuação dos professores e dos gestores exerce significativa influência sobre o desempenho escolar, entendida aqui como um dos itens dos fatores escolares, o que justificou a utilização, nesta pesquisa, dos resultados da Avaliação de Desempenho e da Certificação Ocupacional desses profissionais. Estes dois instrumentos são tidos como capazes de fornecer informações gerenciais importantes, tendo sido aqui utilizados como ferramentas para o alcance do objetivo proposto neste trabalho.

UMA ANÁLISE GERAL

Com o intuito de confirmar o atendimento ao objetivo traçado para esta dissertação, ele foi desmembrado em três partes, que serão, na seqüência, detalhadas:

[23] Governança: “capacidade governativa”. (SANTOS, 1997)

- a primeira parte pode ser assim expressa: “confrontar os resultados da Avaliação de Desempenho do professor e do diretor da escola, com os resultados obtidos por seus alunos no PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização”

Esta primeira parte, atendida por meio dos diversos gráficos e análises pormenorizadas, nas subseções do capítulo 6, possibilitou evidenciar o que já vinha se delineando nas análises parciais até então elaboradas. Os diferentes processos avaliatórios da Secretaria de Educação de Minas Gerais foram feitos de forma desarticulada, tendo sido pouco exploradas as várias possibilidades de identificação de desvios, visando posterior correção e conseqüente aprimoramento. Na verdade, o que se observou é que procedimentos avaliatórios importantes foram mal utilizados, posto que não conseguiram quase nada mostrar, principalmente aqueles relativos à avaliação de desempenho profissional.

Dos dados analisados, referentes às três Regionais, o resultado foi basicamente o mesmo: a quase totalidade dos professores com resultados excelentes, os diretores variando de bom a excelente e um preocupante percentual de alunos com rendimentos insuficientes.

Em relação à avaliação dos diretores, cabe pontuar os resultados da SRE 2, onde as avaliações destes profissionais produziram resultados que se concentraram, basicamente, no conceito Bom (94,11%). Isso equivale a pontuações variando entre 80 e 90 pontos, de acordo com o Banco de Dados, anexo, que subsidiou as diversas compilações realizadas. Esta concentração parece indicar uma predisposição do avaliador em desconsiderar os objetivos definidos para o processo de Avaliação de Desempenho, tendo sido, aparentemente, induzido a optar por pontuações médias, para não incorrer no perigo dos extremos, o que se constitui em uma das deficiências mais recorrentes em processos avaliatórios.

Os dados também mostraram que chega a mais de 20% o percentual dos alunos avaliados que se encontram no nível de desempenho baixo, o que significa desconhecimento do elementar em termos de alfabetização, para a idade. Este resultado diz respeito a alunos de oito anos que ainda não conseguiram ser alfabetizados, idade esta em que deveriam estar lendo e escrevendo.

Sabe-se que uma alfabetização bem feita é imprescindível para que as crianças consigam vencer as etapas posteriores de sua jornada escolar.

No estudo que realizou utilizando os dados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, Ioschpe (2004) comprovou que a maioria dos alunos que finalizam o ensino fundamental no Brasil, ou não sabem ler e escrever ou não conseguem interpretar o que lêem. O pesquisador adverte que o problema da educação no país tem suas raízes na alfabetização e que os investimentos para sua melhoria devem se dar a partir deste nível de ensino.

Ioschpe comprovou também que o retorno da educação no Brasil é positivo, isto é, que maiores níveis de escolarização se revertem em maiores rendimentos, o que possibilita entender por que o nível educacional explica 50% da variação salarial no país. A partir desta constatação, o autor estimou que uma forte redução das desigualdades educacionais reduziria entre 35% e 50% as desigualdades de renda.

- A segunda parte do objetivo desta pesquisa está assim expresso: “visando verificar se existe coerência entre eles”, isto é, se se pode fazer uma conexão entre os resultados alcançados por professores e diretores escolares, em suas avaliações de desempenho, com os resultados alcançados por seus alunos, em avaliações da aprendizagem, promovidas pelo Sistema, considerando as teorias que serviram de embasamento a este estudo.

O que pôde ser comprovado, pelos pesquisadores, em relação ao desempenho escolar, é que múltiplos são os fatores que se unem, se combinam e interagem, influenciando decisivamente os resultados discentes; que os fatores ligados ao aluno, como sua condição sócio econômica, herança genética, sua cultura, características e costumes familiares, definem, em grande medida, a sua trajetória escolar; que a escola, entretanto, pode alterar estas pré-determinações, mesmo considerando que para isso ela conte com um espaço de ação bem mais reduzido que o do aluno.

Assim, partindo-se da premissa de que a atuação da escola pode mudar o rumo dos acontecimentos, os resultados dos três grupos analisados, alunos, professores e diretores mostram-se, mais uma vez incoerentes, senão, que se veja:

- Se a escola possui um diretor atuante, democrático e conhecedor da área técnica inerente a sua função; tem bons professores, comprometidos com a efetiva aprendizagem de seu aluno e este aluno, por sua vez, reúne as condições favoráveis a uma trajetória escolar de sucesso, então vence a lógica da coerência dos bons resultados para a grande maioria desses alunos;

- Se a escola possui um diretor atuante, democrático e conhecedor da área técnica inerente a sua função; professores comprometidos com a efetiva aprendizagem de seus alunos, mas esses alunos nem sempre reúnem as condições favoráveis ao sucesso escolar, vence também a lógica da coerência de bons resultados para um grande percentual desses alunos, já que a escola reúne condições favoráveis para que isso aconteça;

- Se a escola possui um diretor atuante, democrático e conhecedor da área técnica inerente a sua função; professores comprometidos com a efetiva aprendizagem de seus alunos, mas a maioria desses alunos não reúne as condições mínimas que favoreçam o sucesso escolar, mesmo assim espera-se que um expressivo contingente desses alunos seja levado a um bom rendimento nessa escola, pois que o fator escola aí presente é forte e possibilita este resultado.

As três condições acima colocadas foram construídas de forma a retratar os resultados alcançados pelos profissionais que fizeram parte desta pesquisa, em suas avaliações de desempenho, considerando também o fato do grupo de diretores possuírem certificados que os habilitam a ocupar o cargo de direção de escola pública. Esse grupo foi, então, ligado a três tipos diferentes de alunado, o que, teoricamente, produziria os resultados escolares que foram descritos para cada grupo, de acordo com as teorias da educação utilizadas.

Foi levado em conta, também, o fato de que nem sempre uma escola que disponha de uma quantidade maior de recursos financeiros é uma escola melhor, no sentido

de melhores resultados educacionais dos seus alunos. Inclusive, neste estudo, esta premissa foi comprovada ao serem analisados os resultados alcançados pelos alunos do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, cujas escolas receberam grandes incentivos financeiros (CÔRREA, 2007, p 117.), os quais, contudo, não se reverteram em melhoria dos resultados educacionais.

O que pôde ser comprovado, nas análises realizadas, é que as três condições não encontraram correspondência na realidade, já que o montante de alunos que conseguiu se classificar no nível Recomendável do PROALFA não ultrapassou a casa dos 20%, em cada SRE, conforme já demonstrado neste estudo. Que a média dos resultados das avaliações de desempenho dos diretores foi de 86,8 pontos e a dos professores chegou a 95,38 pontos. Portanto, atendendo à segunda parte do objetivo desta pesquisa, a conclusão é de que não existe respaldo teórico para afirmar que há coerência entre os resultados dos professores, diretores e alunos.

- Finalmente, a 3ª parte do objetivo deste trabalho: “se a metodologia de Avaliação de Desempenho adotada em Minas Gerais consegue produzir informações fidedignas e resultados confiáveis”.

Pelas análises e correspondências diversas efetuadas, a metodologia de avaliação de desempenho adotada em Minas Gerais, especificamente na Secretaria de Estado de Educação, demonstrou ser falha e pouco considerada por aqueles que a ela devem se submeter.

A sua utilização está marcada mais pela obrigatoriedade do que pelo entendimento de que o processo pode servir para o aprimoramento profissional e melhoria das relações pessoais. Isto pode ser facilmente comprovado ao se deparar com resultados idênticos para todos os servidores de uma mesma unidade, muitas vezes a nota máxima.

A metodologia utilizada mostrou também não ter condições de traduzir o real desempenho dos profissionais, apresentando-se subjetiva e frágil em vários pontos. Este pode

ser, inclusive, um dos motivos pelos quais o interesse em utilizar de forma adequada os instrumentos da Avaliação de Desempenho não seja uma constante.

Diante disso, os resultados apurados na Avaliação de Desempenho dos servidores que participaram deste estudo não podem ser considerados como fidedignos e confiáveis, devendo ser utilizados com ressalvas.

CONCLUSÃO

Esta dissertação de Mestrado teve origem em um antigo questionamento acerca da responsabilidade do professor sobre o desempenho acadêmico de seus alunos.

A idéia foi amadurecendo, se consolidou em uns pontos e foi modificada em outros, como é natural que ocorra em investigações dessa natureza, o que fez ampliar o leque da pesquisa proposta, em um primeiro momento. Posteriormente, foi sendo delimitada até tomar o formato considerado ideal e, ao mesmo tempo, plausível.

Foram escolhidas, como campo de pesquisa, as três Superintendências Regionais de Ensino da Rede Estadual de MG que funcionam em Belo Horizonte, nominadas para este estudo de SRE 1, SRE 2 e SRE 3. Nelas foram identificadas as escolas que ministram as séries iniciais (1ª a 4ª séries) e, dentre estas, as que haviam participado do PROALFA, Programa de Avaliação da Alfabetização.

Assim, procurou-se, ao longo desta pesquisa, desvendar se existem ou não conexões entre os desempenhos dos alunos, o de seus professores e dos diretores das escolas estaduais às quais pertencem. O principal objetivo foi o de detectar qual a lógica permeia estas relações e se os resultados obtidos pelos profissionais dos três diferentes grupos, em testes específicos de proficiência, baseiam-se em procedimentos estruturados de forma a permitirem que sejam feitas estas conexões.

O processo de Avaliação de Desempenho implantado pela Administração Pública de Minas Gerais, especificamente o que se refere ao magistério (professores e diretores escolares), mereceu ser pontuado mais especificamente, posto que forneceu resultados aparentemente incoerentes com os resultados obtidos pelas escolas. A relação entre o trabalho desenvolvido pelo professor e pelo diretor escolar e o resultado alcançado pelos alunos, foi por reiteradas vezes analisada e discutida nos estudos de Soares (2002, 2007), Araújo e Luzio (2005), César e Soares (2001), Ferrão e Fernandes (2003), dentre outros, que desenvolveram as teorias utilizadas para analisar e entender a realidade ora pesquisada.

A partir da constatação da grande defasagem existente, foi observado que, no caso dos professores, houve uma concentração expressiva de resultados no intervalo entre 90 e 100 pontos (conceito Excelente), atingindo percentuais de 62% e 77%, chegando a 91% em uma das três SRE. Isto significa que, do total dos 273 professores efetivos que fizeram parte deste estudo, e que obrigatoriamente devem ser avaliados pelo Sistema, 207 obtiveram pontuação igual ou superior a 90 pontos em suas avaliações de desempenho. Nas três escolas que contaram com o maior número de alunos no nível Baixo de desempenho, 86,8%, 53,7% e 42,9%, a média das avaliações dos professores foi de 98 pontos, 98,2 e 86,98 pontos, respectivamente.

Em relação às avaliações dos 155 diretores das escolas estudadas, apenas 13 deles, ou seja, 8,4%, obtiveram pontuações no intervalo entre 70 e 80 pontos, se constituindo estas as menores notas verificadas no conjunto de todas as avaliações dos diretores.

Esta realidade contraditória permitiu concluir que grande parte das avaliações de desempenho realizadas tiveram o sentido apenas de cumprimento da exigência legal, mostrando-se desvinculadas da devida análise das atuações profissionais e dos resultados escolares obtidos, em ambos os casos.

Sendo essa a conduta adotada em relação à Avaliação de Desempenho, ferramenta gerencial tida como essencial para o aprimoramento profissional e institucional, o que se consegue são processos frágeis que não avaliam, no sentido de aferir e mensurar o desempenho profissional com vistas a incentivar o desenvolvimento e a busca da realização individual e, na mesma medida, o alcance dos objetivos institucionais. Têm-se, isso sim, processos que acabam por justificarem mediocridades e por desconhecerem esforços e crescimento individuais.

Essa realidade pode estar ligada ao fato de que a metodologia utilizada pela Administração Pública de Minas Gerais, para avaliar os seus profissionais, não foi em nenhum momento colocada à apreciação dos servidores que a ela deveriam se submeter, tendo sido, antes, implantada e implementada de forma autoritária e definitiva, sem a participação ou validação pelos interessados, conforme estudo feito por Araújo (2006, p. 47).

Além do mais, por se tratar de um processo concebido com um formato bastante complexo e burocrático, parece não ter contado com a adesão necessária para que funcionasse de forma minimamente satisfatória, de modo a alcançar os objetivos legalmente propostos.

Hoje, passados quatro anos de sua implantação, uma pesquisa sobre o seu funcionamento, a adesão das pessoas, e mudanças de paradigmas provocados nos usuários e na instituição, seria muito proveitoso e esclarecedor, visto que a demanda por seus resultados, como critério para a obtenção de vários tipos de prêmios e benefícios, tornou-se recorrente na área educacional do Estado.

Finalmente, considerando o que descreve os estudos de Soares[24], é possível inferir, diante da realidade que se descortinou, que as três variáveis analisadas: desempenho do aluno, desempenho do seu professor e o desempenho do diretor da escola à qual pertencem, foram concebidas de forma independente, não guardando entre si as relações comprovadamente presentes na dinâmica do funcionamento escolar.

[24] SOARES, *Op. cit.*, p. 16.

REFERÊNCIAS

1. ALEXIM, João Carlos; LOPES, Carmem Lúcia Evangelho. **A Certificação Profissional Revisitada.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 2-15, dez., 2003. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/293/boltec293a.htm>. Acesso em: 20 jan. 2008.

2. ARAÚJO, Carlos H.; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica:** em busca da qualidade e equidade no Brasil**.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, 71 p.

3. ARAÚJO, Maria de Fátima V. B. de. **Avaliação de Desempenho dos Professores das Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais**: um estudo sobre a construção dos descritores de desempenho. 2006, 90 p. Monografia (Especialização em Gestão de Pessoas) – Escola de Governo, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

4. BRÍGIDO, Raimundo Vóssio. **Certificação e Normalização de Competências:** Origens, Conceitos e Práticas. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271a.htm>. Acesso em 26 jan. 2008.

5.CÉSAR, Cibele C.; SOARES, José Francisco. **Desigualdades Acadêmicas Induzidas pelo Contexto Escolar.** In: Revista Brasileira de Estudos de População, Belo Horizonte, 2001.

6. CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos –** Edição Compacta. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

7. CONTE, Doracy Soares. A avaliação de professores .In:___MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Educação.**Avaliação de desempenho**.Belo Horizonte:1996.v.2,cap.3,p.43-51.

8. CORRÊA, Déborah Maciel. **Avaliação de Políticas Públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais:** o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. 2007, 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

9. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Avaliação Sistêmica.** Disponível em:<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp>. Acesso em:12 dez. 2007.

10. DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação Educacional em três atos.** São Paulo: SENAC, 1999, 102 p.

11. _____. **A Avaliação da Aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político.** Série Idéias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998, p. 161-172.

12. DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Curso de Direito Administrativo**. 12ª ed., São Paulo: Atlas, 2000.

13. FERRÃO, Maria Eugênia e FERNANDES, Cristiano**.** O efeito-escola e a mudança – dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. vol 1, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE /reice/vol1n1/FerraoyFernandes.htm>. Acesso em 20 jan 2008.

14. FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola,** n. 162, maio 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/162_mai03/html/falamestre.htm>. Acesso em 20 jan 2008.

15. HASHIMOTO, Rosa. **Certificação ocupacional em educação:** garantia de educação continuada e ascensão salaria**l.** In: VIII CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, Panamá: Oct. 2003.p.28-31.

16. HOFFMANN, Jussara. **Pontos&Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, 140 p.

17. IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo:** o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**.** São Paulo, Editora Francis, 2004.

18. KILIMNIK, Zélia Miranda; MEIO, Alfredo Alves de. **Avaliação do desempenho de docentes e a experiência do Departamento de Ciências Administrativas da FACE/UFMG.** Disponível em: <http://www.angrad.org.br/> . Acesso em 12 jul 2006.

19. LUCKESI. C.C.**Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999, 180 p.

20. MAMBRINI, Juliana; CÉSAR, Cibele Comini; SOARES, José Francisco. **Fatores Determinantes do Desempenho dos Alunos Mineiros no Saeb de 1995.** Relatório técnico, Belo Horizonte: GAME, 1999.

21. MINAS GERAIS. Lei Complementar n. 71, de 30 de jul. 2003. Dispõe sobre a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo .**Diário Oficial,** Minas Gerais, 30 jul. 2003.

22. _____. Decreto n. 43.672, de 4 de dez. 2003. Regulamenta a Lei n. 71, de 30 de julho de 2003, que dispõe sobre a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo .**Diário Oficial,** Minas Gerais, 04 dez. 2003.

23. _____. Decreto n. 43.764, de 16 de mar. 2004. Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho do servidor público civil em período de estágio probatório da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo .**Diário Oficial,** Minas Gerais, 16 mar. 2004.

24. _____. Lei Delegada n. 59, de 29 de jan. 2003. Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Educação .**Diário Oficial,** Minas Gerais, 29 jan. 2003.

25. _____. Decreto n. 43.238, de 27 de mar. 2003. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial,** Minas Gerais, 27 mar. 2003.

26. NEWMANN, F. M.; SMITH, B.; ALLENSWORTH, E.; BRYK, A. S. **Instructional Program Coference:** What is and Why It Should Guide School Improvement Policy, 2001, v. 24, n. 4, p. 297-321.

27. OLIVEIRA, Francisco E. M. de. **SPSS Básico para Análise de Dados**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2007, 185 p.

28. PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

29. _____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

30. PONTES, Benedito Rodrigues. **Avaliação de Desempenho – Nova Abordagem:** modelos de avaliação individual e de equipes. 6. ed. São Paulo: LTR, 1996, 184 p.

31. RAMOS, M. G. e MORAES, Roque. Avaliação do Desempenho de Professores numa perspectiva qualitativa: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores universitários. **OEI - Revista Ibero americana de Educación.** Documento eletrônico disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/108Maurivan.PDF >Acesso em 20 jan 2008.

32. ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica:** desafios e perspectivas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003, 151 p.

33. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Guia de Estudos para a Certificação Ocupacional do Dirigente Escolar.** Documento Eletrônico disponível em: <www.educacao.mg.gov.br> .Acesso em 03 dez 2007.

34. _____. **Manual da avaliação de desempenho – ADI dos servidores da Secretaria de Estado de Educação.** Belo Horizonte: SEEMG, 2004, 49 p.

35. _____. **Caderno de Resultados Individuais da Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização da Secretaria de Estado de Educação.** Belo Horizonte, SEEMG, 2006.

36. SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. **Manual de Capacitação de Comissões de Avaliação** .Belo Horizonte: 2005, 70 p.

37. SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA/SIMAVE. Documento Eletrônico disponível em <http://www.simave.ufjf.br/2007/index.htm>. Acesso em 12 dez. 2007.

38. SISTEMA DE CERTIFICAÇÃO DA FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES/FLEM. Documento Eletrônico disponível em <http://www.flem.org.br/certifica/certificacao_sobre.asp#1>. Acesso: 15 jan 2008.

39. SOARES, José Francisco. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental.** São Paulo, Moderna, 2007, 45 p.

40. _____. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Madrid, vol 2, n. 2, jul/dez 2004, p. 83-104. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf> . Acesso em 20 jan 2008.

41. _____. **Escola Eficaz:** um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de minas gerais. Belo Horizonte,GAME/FAE/UFMG, 2002, 120 p.

42. SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2003, 128 p.

43. _____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 25, jan/abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->Acesso em 20 jan 2008.

44. SPOSITO, Marilia Pontes & GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março de 2002.

45. TEIXEIRA, Gilberto W.Os sistemas de avaliação de desempenho de professores: o estado da arte. **Revista de Administração**. São Paulo, FEA/USP, v. 17, n. 1, p. 14-23, jan/mar. 82.

46. THOENIG, Jean Claude. A Avaliação como Conhecimento utilizável para reformas de gestão pública . **Revista do Serviço Público** – ano 51, n. 2, p. 54, abril-junho 2000.

APÊNDICE

Banco de Dados

RESULTADOS PROALFA / RESULTADOS AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSORES

Nº	SRE	Município	Escola Estadual	Nível de Ensino	Localização/Bairro	Nº turmas 3º ano	Alunos Avaliados	Desempenho Baixo		Desempenho Intermediário		Desempenho Recomendável		Turma 1	
							Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
1	SRE 1	BELO HORIZONTE	EE 11	1a8	São Gabriel	2	57	7	12,3	43	75,4	7	12,3	EFETIVO	100,00
2			EE21	1a8	Centro	4	109	5	4,6	74	67,9	30	27,5	EFETIVO	91,75
3			EE31	1a8 M	Silveira	1	26	3	11,5	17	65,4	6	23,1	EFETIVO	100,00
4			EE41	1a8	Santa Efigênia	3	85	27	31,8	49	57,6	9	10,6	EFETIVO	95,50
5			EE51	1a8 M	Boa Vista	2	63	4	6,3	53	84,1	6	9,5	EFETIVO	98,75
6			EE61	1a4	Floresta	7	220	13	5,9	135	61,4	72	32,7	EFETIVO	73,25
7			EE71	1a8	Funcionários	2	47	5	10,6	35	74,5	7	14,9	EFETIVO	84,25
8			EE81	1a4	Concórdia	1	33			29	87,9	4	12,1	EFETIVO	95,00
9			EE91	1a8 M	Ribeiro de Abreu	4	104	51	49,0	51	49,0	2	1,9	EFETIVO	96,17
10			EE101	1a4	Funcionários	9	273	17	6,2	172	63,0	84	30,8	EFETIVO	99,00
11			EE111	1a4	Eymard	4	93	6	6,5	69	74,2	18	19,4	EFETIVO	93,50
12			EE121	1a8 M	Boa Vista	3	76	31	40,8	39	51,3	6	7,9	EFETIVO	98,20
13			EE131	1a8	Bom Retiro	4	109	18	16,5	71	65,1	20	18,3	EFETIVO	100,00
14			EE141	1a8	Vera Cruz	5	124	64	51,6	44	35,5	16	12,9	EFETIVO	86,30
15			EE151	1a4	Centro	3	86	9	10,5	68	79,1	9	10,5	EFETIVO	97,50
16			EE161	1a8 M	Vera Cruz	1	25	3	12,0	20	80,0	2	8,0	EFETIVO	98,00
17			EE171	1a8 M	Instituto Agronômico	2	56	6	10,7	29	51,8	21	37,5	EFETIVO	97,70
18			EE181	1a4	Santa Lúcia	5	190	50	26,3	128	67,4	12	6,3	EFETIVO	99,57
19			EE191	1a4	Caetano Furquim	3	57	29	50,9	27	47,4	1	1,8	DESIGNADO	
20	SRE 1	BELO HORIZONTE	EE201	Pré 1a4	Serra (R. Dª Cecília)	2	48	3	6,3	41	85,4	4	8,3	EFETIVO	100,00
21			EE211	1a4	Serra (Cafezal)	2	60	18	30,0	29	48,3	13	21,7	DESIGNADO	

22			EE221	1a8 M	Alto Vera Cruz	2	55	25	45,5	15	27,3	15	27,3	EFETIVO	96,20
23			EE231	1a4	Nova Vista	4	116	3	2,6	85	73,3	28	24,1	EFETIVO	100,00
24			EE241	1a8	Esplanada	3	56	17	30,4	34	60,7	5	8,9	EFETIVO	100,00
25			EE251	1a4	Sagrada Família	6	156	12	7,7	116	74,4	28	17,9	EFETIVO	95,00
26			EE261	1a8 M	Santa Efigência	2	49	15	30,6	20	40,8	14	28,6	DESIGNADO	
27			EE271	1a8 M	Palmares	1	18	5	27,8	10	55,6	3	16,7	EFETIVO	88,00
28			EE281	1a8 M	Paraiso	2	64	19	29,7	42	65,6	3	4,7	EFE TIVO	91,50
29			EE291	1a8 M	Santa Teresa	5	82	44	53,7	37	45,1	1	1,2	EFETIVO	96,65
30			EE301	1a8	Vila Sta Rita Cássia (São Pedro)	2	40	11	27,5	27	67,5	2	5,0	DESIGNADO	
31			EE311	1a4	Goiânia	3	72	33	45,8	34	47,2	5	6,9	EFETIVO	92,40
32			EE321	1a4	Maria Goretti	5	125	31	24,8	58	46,4	36	28,8	EFETIVO	100,00
33			EE331	1a8	Serra (Cafezal)	3	91	5	5,5	69	75,8	17	18,7	DESIGNADO	
34			EE341	1a8	Saudade	3	70	23	32,9	43	61,4	4	5,7	EFETIVO	100,00
35			EE351	1a8	União	2	39	11	28,2	26	66,7	2	5,1	DESIGNADO	
36			EE361	1a8	Serra (Rua Sacramento)	3	57	22	38,6	31	54,4	4	7,0	EFETIVO	99,00
37			EE371	1a8	Santa Cruz	4	67	11	16,4	44	65,7	12	17,9	EFETIVO	94,90
38			EE381	1a4	Santa Inês	3	96	8	8,3	62	64,6	26	27,1	EFETIVO	96,20
39			EE391	1a4	Cachoeirinha	7	125	9	7,2	92	73,6	24	19,2	EFETIVO	91,50
40			EE401	1a4	Alto Vera Cruz	6	112	43	38,4	58	51,8	11	9,8	DESIGNADO	
41			EE411	1a4	Pompéia	4	143	7	4,9	94	65,7	42	29,4	EFETIVO	100,00
42	SRE 1	BELO HORIZONTE	EE421	1a8	Santo Agostinho	7	213	3	1,4	152	71,4	58	27,2	EFETIVO	98,70
43			EE431	1a8 M	Olhos D'Agua	1	19	3	15,8	14	73,7	2	10,5	DESIGNADO	
44			EE441	1a8	Cachoeirinha	2	53	9	17,0	33	62,3	11	20,8	EFETIVO	96,05
45			EE451	1a8 M	Carmo Sion	2	47	3	6,4	35	74,5	9	19,1	EFETIVO	99,10
46			EE461	1a8	Santo Antônio	1	11			10	90,9	1	9,1	DESIGNADO	
47			EE471	1a8	São Gabriel	3	91	6	6,6	69	75,8	16	17,6	EFETIVO	95,60
48			EE481	1a8 M	Barro Preto	1	29	3	10,3	21	72,4	5	17,2	DESIGNADO	

49			EE491	Pré 1a8 M	Vila Paris	4	105	47	44,8	55	52,4	3	2,9	EFETIVO 95,1	95,50
50			EE501	1a8 M	Pirajá	3	67	21	31,3	41	61,2	5	7,5	EFETIVO	98,20
51			EE511	1a8	Goiânia	4	69	2	2,9	40	58,0	27	39,1	EFETIVO	100,00
52			EE521	1a8	Nova Vista	2	45	13	28,9	29	64,4	3	6,7	EFETIVO	92,50
53			EE531	1a4	Horto	6	232	10	4,3	159	68,5	63	27,2	EFETIVO	99,00
54			EE541	1a4	Ipiranga	7	193	8	4,1	133	68,9	52	26,9	EFETIVO	100,00
55			EE551	1a4	Bairro da Graça	1	31	2	6,5	21	67,7	8	25,8	EFETIVO	98,00
56			EE561	1a4	São Marcos	4	96	20	20,8	61	63,5	15	15,6	EFETIVO	90,60
57			EE571	1a8 M	Renascença	1	29	6	20,7	19	65,5	4	13,8	EFETIVO	90,25
58			EE581	1a4 M	Casa Branca	3	47	24	51,1	21	44,7	2	4,3	EFETIVO	99,50
59			EE591	1a8 M	Funcionários	7	241	11	4,6	140	58,1	90	37,3	EFETIVO	100,00
			TOTAIS				5192	914		3273		1005			

Escolas do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa
Resultados do Proalfa

S E DIRETORES / RESULTADOS CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DIRETORES - METROPOLITANAS A, B, C

Resultado da Avaliação de Desempenho (AD) do professor efetivo (2º período avaliatório - 2005/2006)														MÉDIA NOTAS PROFESSORES	Resultado Avaliação de Desempenho Diretor	
Turma 2		Turma 3		Turma 4		Turma 5		Turma 6		Turma 7		Turma 8	Turma 9			
EFETIVO	100,00													100,00	Bom	80
EFETIVO	92,70	DESIGNADO		DESIGNADO										92,23	Excelente	92
														100,00	Bom	83
EFETIVO	100,00	DESIGNADO												97,75	Excelente	90
EFETIVO	97,25													98,00	Bom	85
EFETIVO	99,80	EFETIVO	100,00	EFETIVO	90,25	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO				90,83	Bom	85
DESIGNADO														84,25	Excelente	90
DESIGNADO														95,00	Bom	84
EFETIVO	91,13	DESIGNADO		DESIGNADO										93,65	Bom	79
EFETIVO	99,00	EFETIVO	97,70	EFETIVO	97,00	EFETIVO	98,20	EFETIVO	94,20	EFETIVO	99,00	DESIGNADO	DESIGNADO	97,73	Excelente	90
EFETIVO	95,00	EFETIVO	94,00	EFETIVO	92,00									93,63	Bom	80
DESIGNADO		DESIGNADO												98,20	Bom	85
EFETIVO	97,00	DESIGNADO		DESIGNADO										98,50	Bom	83
EFETIVO	92,00	EFETIVO		DESIGNADO		DESIGNADO								89,15	Bom	83
DESIGNADO														97,50	Bom	83
														98,00	Bom	85
EFETIVO	96,00													96,85	Bom	83
EFETIVO	98,70	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO								99,14	Excelente	92
DESIGNADO		DESIGNADO												DESIGNADO	Bom	89
DESIGNADO														100,00	DESIGNADA	
DESIGNADO														DESIGNADO	DESIGNADA	

EFETIVO	96,20														96,20	DESIGNADA	
EFETIVO	100,00	EFETIVO	100,00	EFETIVO	99,75										99,94	Excelente	90
EFETIVO	100,00	DESIGNADO													100,00	Excelente	90
EFETIVO	92,30	EFETIVO	96,30	EFETIVO	93,50	EFETIVO	96,30	DESIGNADO							94,28	Excelente	92
DESIGNADO															DESIGNADO	Excelente	96,7
															88,00	Bom	78
DESIGNADO															91,50	Bom	89
EFETIVO	99,75	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO									98,20	Excelente	90
DESIGNADO															DESIGNADO	Bom	83
DESIGNADO		DESIGNADO													92,40	Bom	81
EFETIVO	91,20	EFETIVO	83,50	DESIGNADO		DESIGNADO									91,57	Excelente	90
DESIGNADO		DESIGNADO													DESIGNADO	Bom	86
DESIGNADO		DESIGNADO													100,00	DESIGNADO	
DESIGNADO															DESIGNADO	DESIGNADO	
DESIGNADO		DESIGNADO													99,00	Excelente	92
EFETIVO	90,30	DESIGNADO		DESIGNADO											92,60	Excelente	92
EFETIVO	96,20	DESIGNADO													96,20	Excelente	92
EFETIVO	88,50	EFETIVO	90,20	EFETIVO	90,20	EFETIVO	88,90	EFETIVO	90,70	EFETIVO	90,50				90,10	Bbom	75
DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO							DESIGNADO	Bom	80
EFETIVO	100,00	EFETIVO	99,70	EFETIVO	100,00										99,93	Excelente	90
EFETIVO	91,20	EFETIVO	99,30	EFETIVO	92,00	EFETIVO	98,70	EFETIVO	98,70	DESIGNADO					95,30	Excelente	92
															DESIGNADO	Excelente	94,5
EFETIVO	79,30														87,68	DESIGNADO	
EFETIVO	97,90														98,50	Excelente	90
															DESIGNADO	Bom	80
EFETIVO	96,70	DESIGNADO													96,15	Bom	80
															DESIGNADO	Bom	85

EFETIVO	95,70	DESIGNADO		DESIGNADO											95,60	Bom	89
DESIGNADO		DESIGNADO													98,20	Bom	76
EFETIVO	100,00	DESIGNADO		DESIGNADO											100,00	Excelente	92
EFETIVO S/ AVALIAÇÃO															92,50	Excelente	90
EFETIVO	98,50	EFETIVO	98,50	EFETIVO	99,50	EFETIVO	91,00	DESIGNADO							97,30	Excelente	90
EFETIVO	100,00	EFETIVO	100,00	EFETIVO	100,00	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO					100,00	Bom	85
															98,00	Excelente	90
EFETIVO	97,00	EFETIVO	87,70	DESIGNADO											91,77	DESIGNADO	
															90,25	Bom	85
DESIGNADO		DESIGNADO													99,50	Excelente	90
EFETIVO	94,50	EFETIVO	100,00	EFETIVO	94,70	EFETIVO	98,50	DESIGNADO		DESIGNADO					97,54	Bom	85

Resultado Certificação Diretor
30
28
14
32
25
31
33
25
28
28
33
29
33
34
31
21
25
38
24
27
26

21
35
30
28
28
29
32
33
27
20
24
32
27
35
31
17
24
30
28
25
23
26
19
32
27

29
27
28
24
35
24
31
20
31
31
31

RESULTADOS PRO

Nº	SRE	MUNICÍPIO	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO/BAIRRO	NÍVEL ENSINO	Nº TURMAS 3º ANO	ALUNOS AVALIADOS	Desempenho Baixo	
								Nº	%
1	SRE 2	BELO HORIZONTE	EE12	MADRE GERTRUDES			38	33	86,8
2			EE22	BARREIRO DE BAIXO	1a4			28	26,7
3			EE32	CARDOSO	1 a 8 M	04	130	26	20,0
4			EE42	SALGADO FILHO	1 a 4	02	48	18	37,5
5			EE52	NOVA SUIÇA	1 a 8	01	19	1	5,3
6			EE62	DOM CABRAL	1 a 4	03	93	22	23,7
7			EE72	CABANA	1 a 4	04	92	5	5,4
8			EE82	CAIÇARA	1 a 8	01	33	9	27,3
9			EE92	JATOBÁ	1 a 4 M	10	258	48	18,6
10			EE102	RESPLENDOR	1 a 8 M	03	95	12	12,6
11			EE112	MINAS BRASIL	1 a 8		48	7	14,6
12			EE122	INDÚSTRIAS	1 a 8	02	51	4	7,8
13			EE132	REGINA	1 a 8	02	74	19	25,7
14			EE142	DOM BOSCO	1 a 4	03	59	14	23,7
15			EE152	INDEPENDÊNCIA	1 a 8 M	03	122	12	9,8
16			EE162	VISTA ALEGRE	1 a 4	06 (03 participaram do Proalfa)	91	32	35,2
17			EE172	VALE DO JATOBÁ	1 a 8 M	04	81	2	2,5
18			EE182	SERRANO	1 a 8	02	67	10	14,9
19			EE192	MILIONÁRIOS	1 a 4	08	255	32	12,5
20			EE202	HAVAÍ	1 a 8 M	03	86	13	15,1
21			EE212	SANTA HELENA	1 a 4	03	84	3	3,6
22			EE222	MONTANHÊS	1 a 8	03	77	23	29,9
23			232	CAMARGOS	1 a 8 M	02	29		
24			EE242	BETÂNIA	1 a 4	04	123	2	1,6
25			EE252	LINDEIA	1 a 4	05	103	15	14,6
26			EE262	CAMARGOS	1 a 8	02	46	7	15,2
27			EE272	JD INCONFIDENCIA	1 a 8	01	24	2	8,3
28			EE282	SANTA MARIA	1 a 4	03	80	1	1,3
29			EE292	SALGADO FILHO	Pré 1 a 4	06	118	22	18,6
30			EE302	NOVO INDUSTRIAS	1 a 8	02	39	14	35,9

31			EE312	SENHORA DA GLÓRIA	1 a 8	01	32	7	21,9
32			EE322	CARLOS PRATES	1 a 8 M	01	21	5	23,8
33			EE332	PALMEIRAS	1 a 4	04	100	9	9,0
34			EE342	PRIMAVERA	1 a 4	02	61	7	11,5
35			EE352	NOVA GRANADA	1 a 4	03	76	39	51,3
36			EE362	TIROL	1 a 8 M	02	31	3	9,7
37			EE372	JARDIM AMÉRICA	1 a 8	03	53	17	32,1
38			EE382	JARDIM AMÉRICA	Pré 1 a 4	07 (06 participaram do Proalfa)	138	4	2,9
39			EE392	NOVO GLÓRIA	1 a 4	03	87	18	20,7
40			EE402	PDE EUSTÁQUIO	1 a 4	06	188	11	5,9
41			EE412	INDÚSTRIAS	1 a 8 M		69	11	15,9
42			EE422	PDE EUSTÁQUIO	1 a 4	01	25	16	64,0
43			EE432	APARECIDA	1 a 8	02	34	15	44,1
44			EE442	ERMELIND	1 a 4	04	69	10	14,5
45			EE452	CONJ CALIFORNIA	1 a 8 M		73	7	9,6
46			EE462	GAMELEIRA	1 a 8	04	118		
47			EE472	NOVA CINTRA	1 a 4	06	152	43	28,3
48			EE482	JD ALVORADA	1 a 8 M	02	62	24	38,7
49			EE492	PINDORAMA	1 a 8	04	99	21	21,2
50			EE502	BOM SUCESSO	1 a 8 M	04	129	52	40,3
51			EE512	NOVA GAMELEIRA	1 a 8 M	03	82	14	17,1
52			EE522	CAIÇARA	1 a 4	03	91	2	2,2
53			EE532	PRADO	1 a 4	05	117	2	1,7
54			EE542	GLÓRIA	1 a 4	02	62	11	17,7
55			EE552	LAGOINHA	1 a 8 M	02	57	11	19,3
56			EE562	CAIÇARA	1 a 4	02	32	7	21,9
57			EE572	SENHOR BOM JESUS	1 a 8	03	76	8	10,5
58			EE582	JD ALVORADA	1 a 8	01	29	14	48,3
			TOTAIS				**4693**	**791**	

Escolas do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa

Resultados do Proalfa

ALFA / RESULTADOS AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSORES E DIRETORES / RESULTADOS CERTIFICA

Desempenho Intermediário		Desempenho Recomendável		ESCOLA	Resultado da Avaliação de De				
Nº	%	Nº	%		TURMA 1		TURMA 2		TURI
5	13,2	0	0	EE12	**EFETIVO**	97,50	**EFETIVO**	98,50	DESIGNAD
48	45,7	29	27,6	EE22					
78	60,0	26	20,0	EE32	**EFETIVO**	92,00	**EFETIVO**	90,00	DESIGNADO
25	52,1	5	10,4	EE42	DESIGNADO		DESIGNADO		
15	78,9	3	15,8	EE52	**EFETIVO**				
49	52,7	22	23,7	EE62	**EFETIVO**		**EFETIVO**		DESIGNADO
62	67,4	25	27,2	EE72	**EFETIVO**	89,25	**EFETIVO**	88,00	**EFETIVO**
10	30,3	14	42,4	EE82	**EFETIVO**				
167	64,7	43	16,7	EE92	**EFETIVO**	97,50	**EFETIVO**	96,00	**EFETIVO**
56	58,9	27	28,4	EE102	**EFETIVO**	100,00	**EFETIVO**	99,00	DESIGNADO
20	41,7	21	43,8	EE112					
25	49,0	22	43,1	EE122	**EFTIVO**	97,00	DESIGNADO		
41	55,4	14	18,9	EE132	**EFETIVO**		DESIGNADO		
36	61,0	9	15,3	EE142	**EFETIVO**	98,25			
76	62,3	34	27,9	EE152	**EFETIVO**		DESIGNADO		DESIGNADO
50	54,9	9	9,9	EE162	**EFETIVO**	97,37	**EFETIVO**	99,12	**EFETIVO**
46	56,8	33	40,7	EE172	**EFETIVO**		**EFETIVO**		**EFETIVO**
47	70,1	10	14,9	EE182	**EFETIVO**	93,25	**EFETIVO**	94,62	
167	65,5	56	22,0	EE192	**EFETIVO**	98,25	**EFETIVO**	100,00	**EFETIVO**
53	61,6	20	23,3	EE202	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO
51	60,7	30	35,7	EE212	**EFETIVO**	98,63	**EFETIVO**	95,06	**EFETIVO**
51	66,2	3	3,9	EE222	**EFETIVO**	98,18	DESIGNADO		DESIGNADO
16	55,2	13	44,8	232	**EFETIVO**	97,50	DESIGNADO		
70	56,9	51	41,5	EE242	**EFETIVO**	91,25	**EFETIVO**	91,25	**EFETIVO**
71	68,9	17	16,5	EE252	**EFETIVO**	98,00	**EFETIVO**	100,00	**EFETIVO**
34	73,9	5	10,9	EE262	**EFETIVO**	94,12	**EFETIVO**	97,20	
20	83,3	2	8,3	EE272	**EFETIVO**	99,00			
32	40,0	47	58,8	EE282	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO
77	65,3	19	16,1	EE292	**EFETIVO**		**EFETIVO**		DESIGNADO
22	56,4	3	7,7	EE302	**EFETIVO**	100,00	**EFETIVO**	100,00	

23	71,9	2	6,3	EE312	DESIGNADO				
9	42,9	7	33,3	EE322					
67	67,0	24	24,0	EE332	**EFETIVO**	98,00	**EFETIVO**		DESIGNADO
41	67,2	13	21,3	EE342	**EFETIVO**	93,80	DESIGNADO		
35	46,1	2	2,6	EE352	**EFETIVO**	94,00	DESIGNADO		DESIGNADO
24	77,4	4	12,9	EE362	**EFETIVO**	100,00	DESIGNADO		
34	64,2	2	3,8	EE372	**EFETIVO**		DESIGNADO		DESIGNADO
84	60,9	50	36,2	EE382	**EFETIVO**	94,00	**EFETIVO**	95,50	**EFETIVO**
47	54,0	22	25,3	EE392	**EFETIVO**	100,00	**EFETIVO**		DESIGNADO
117	62,2	60	31,9	EE402	**EFETIVO**		**EFETIVO**		**EFETIVO**
44	63,8	14	20,3	EE412	DESIGNADO		DESIGNADO		
8	32,0	1	4,0	EE422	**EFETIVO**	92,90	DESIGNADO		
14	41,2	5	14,7	EE432	**EFETIVO**	73,59	**EFETIVO**	77,17	
38	55,1	21	30,4	EE442	**EFETIVO**	99,20	**EFETIVO**	99,50	**EFETIVO**
45	61,6	21	28,8	EE452					
61	51,7	57	48,3	EE462	**EFETIVO**	96,50	**EFETIVO**	93,50	**EFETIVO**
94	61,8	15	9,9	EE472					
34	54,8	4	6,5	EE482	**EFETIVO**		DESIGNADO		
55	55,6	23	23,2	EE492	**EFETIVO**	96,37	**EFETIVO**	90,12	DESIGNADO
68	52,7	9	7,0	EE502	**EFETIVO**		**EFETIVO**		DESIGNADO
58	70,7	10	12,2	EE512	**EFETIVO**	89,25	**EFETIVO**	89,00	DESIGNADO
46	50,5	43	47,3	EE522	**EFETIVO**		**EFETIVO**		DESIGNADO
73	62,4	42	35,9	EE532	**EFETIVO**		**EFETIVO**		DESIGNADO
46	74,2	5	8,1	EE542					
34	59,6	12	21,1	EE552	DESIGNADO		DESIGNADO		
20	62,5	5	15,6	EE562	**EFETIVO**		DESIGNADO		
56	73,7	12	15,8	EE572	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO
13	44,8	2	6,9	EE582	DESIGNADO				
2803		**1099**							

ÇÃO OCUPACIONAL DIRETORES - METROPOLITANAS A, B, C

esempenho (AD) do professor efetivo (2º período avaliatório – 2005/2006)									Média notas professor
MA 3	TURMA 4		TURMA 5		TURMA 6		TURMA 7		
O									98,00
	DESIGNADO								91,00
									DESIGNADO
86,75	DESIGNADO								88,00
99,00	**EFETIVO**	96,75	**EFETIVO**	96,75	**EFETIVO**	96,50	**EFETIVO**	96,50	97,00
									99,50
									97,00
									98,25
100,00	**EFETIVO**		**EFETIVO**		DESIGNADO				98,83
	DESIGNADO								
									93,94
98,25	**EFETIVO**	96,00	**EFETIVO**	97,75	**EFETIVO**	96,50	**EFETIVO**	97,87	97,80
97,32									97,00
									98,18
									97,50
92,00									91,50
96,50	**EFETIVO**	99,00	**EFETIVO**	97,75					98,25
									95,66
									99,00
									DESIGNADO
	DESIGNADO								
									100,00

									DESIGNADO
	DESIGNADO								98,00
									93,80
									DESIGNADO
									100,00
93,00	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO		94,17
									100,00
	EFETIVO		**EFETIVO**		DESIGNADO				
									DESIGNADO
									92,90
									75,38
69,00	**EFETIVO**	99,00							91,68
91,50									93,83
	DESIGNADO								93,25
	DESIGNADO								
									89,13
	DESIGNADO		DESIGNADO						
									DESIGNADO
									DESIGNADO
									DESIGNADO

Avaliação de Desempenho do Diretor		o da Certificação	
excelente	90		
bom	72	25	
bom	83	21	
bom	75	29	
bom	89	34	
bom	85	30	
bom	86	35	
DESIGNADO		28	
bom	82	30	
DESIGNADO		25	
bom	89	25	
bom	80	25	
bom	89	31	
excelente	90	25	
bom	81	26	
bom	82		
bom	81	35	
bom	79	25	
bom	89	29	
DESIGNADO		29	
bom	86		
bom	88	27	
bom	81	31	
DESIGNADO			
bom	89	30	
bom	84	22	
excelente	93,37	29	
bom	80		
excelente	90	29	
bom	80	24	

bom	81	26	
bom	89	24	
bom	88	22	
bom	82	29	
bom	89	33	
bom	76	25	
bom	84	32	
bom	86	31	
bom	82	26	
excelente	92	33	
excelente	90	34	
bom	70		
bom	79	35	
DESIGNADO		29	
bom	88	23	
bom	85	26	
bom	88	23	
bom	85	29	
DESIGNADO		23	
bom	84	29	
bom	88	30	
excelente	90	33	
bom	85		
bom	74		
DESIGNADO		29	
bom	75		
excelente	90	29	
bom	75	33	

RESULTADOS PROALFA /

No	SRE	Município	ESCOLA	Nível de Ensino	Localização/Bairro		Alunos avaliados	Desempenho Baixo	
								No	%
1	SRE 3	BELO HORIZONTE	EE13	1a4	Novo Letícia	6	193	57	29,5
2			EE23	1a8 M	Santa Mônica	2	53	14	26,4
3			EE33	1a8 M	Jaraguá	4	123	9	7,3
4			EE43	1a8	Nova York	4	137	43	31,4
5			EE53	1a4	Aarão Reis	5	127	29	22,8
6			EE63	1a8	Suzana	2	54	12	22,2
7			EE73	1a8 M	Floramar	4	106	20	18,9
8			EE83	1a8 M	Universitário	2	48	6	12,5
9			EE93	1a8 M	Minascaixa	3	92	26	28,3
10			EE103	1a8	Providência	3	79	23	29,1
11			EE113	1a8 M	Trevo	2	59	15	25,4
12			EE123	1a8 M	Ceu Azul	4	103	28	27,2
13			EE133	1a4 M	Ouro Preto	4	115	11	9,6
14			EE143	1a8	Jardim Europa	4	119	38	31,9
15			EE153	1a8 M	Serra Verde	3	80	6	7,5
16	SRE 3	BELO HORIZONTE	EE163	1a4	Castelo	5	120	18	15,0
17			EE173	1a4 M	Santa Branca	7	195	5	2,6
18			EE183	1a8 M	Parauna	2	56	1	1,8
19			EE193	1A8 M	Bandeirantes	3	112	5	4,5
20			EE203	1a8 M	Monte Azul	3	72	26	36,1
21			EE213	1a8 M	Lagoa	3	75	21	28,0
22			EE223	1a8	Vila São Tomás	4	97	31	32,0
23			EE233	1a8 M	Jaqueline	6	174	6	3,4
25			EE243	1a4	Floramar	7	222	21	9,5
26			EE253	1a4 M	São Francisco		21	8	38,1
27			EE263	1a8 M	Jardim Leblon	3	94	35	37,2
28			EE273	1a4	Primeiro de Maio	3	54	22	40,7
29			EE283	1a4	Santa Mônica	4	122	11	9,0
30			EE293	1a8 M	Jardim Guanabara	5	115	24	20,9
31			EE303	1a4	Rio Branco	6	164	32	19,5

32	SRE 3	BELO HORIZONTE	EE313	1a4	Lagoa	6	164	29	17,7
33			EE323	1a8 M	Tupi	3	83	34	41,0
34			EE333	1a8 M	Celestino	5	140	60	42,9
35			EE343	1a8 M	Jaqueline	3	95	37	38,9
36			EE353	1a8 M	Venda Nova	5	140	31	22,1
37			EE363	1a4	Novo Santa Mônica	5	93	17	18,3
38			EE373	1a8	Jardim Leblon	4	108	14	13,0
			TOTAIS				**4004**	**825**	

Escolas do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa

Resultados do Proalfa

RESULTADOS AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFESSORES E DIRETORES / RESULTADOS CERTIFICAÇÃ

Desempenho Intermediário		Desempenho Recomendável		ESCOLA	Resultado da Avali				
No	%	No	%		Turma 1		Turma 2		Turr
104	53,9	32	16,6	EE13	EFETIVO	96,50	EFETIVO	95,50	EFETIVO
38	71,7	1	1,9	EE23	EFETIVO	94,87	EFETIVO	89,87	
79	64,2	35	28,5	EE33	EFETIVO	99,00	DESIGNADO		DESIGNADO
82	59,9	12	8,8	EE43	EFETIVO	96,00	EFETIVO	100,00	DESIGNADO
90	70,9	8	6,3	EE53	EFETIVO S/AVALIAÇÃO		EFETIVO	98,50	DESIGNADO
36	66,7	6	11,1	EE63					
76	71,7	10	9,4	EE73	EFETIVO	100,00	EFETIVO	99,25	DESIGNADO
33	68,8	9	18,8	EE83	EFETIVO SEM AVALIAÇÃO		DESIGNADO		
57	62,0	9	9,8	EE93	DESIGNADO				
47	59,5	9	11,4	EE103	EFETIVO	78,30	DESIGNADO		DESIGNADO
32	54,2	12	20,3	EE113	EFETIVO	100,00	DESIGNADO		
62	60,2	13	12,6	EE123	EFE TIVO	100,00	EFETIVO	100,00	EFETIVO
82	71,3	22	19,1	EE133	EFETIVO	98,50	EFETIVO	100,00	DESIGNADO
72	60,5	9	7,6	EE143	EFETIVO	82,25	EFETIVO	85,00	EFETIVO
40	50,0	34	42,5	EE153	EFETIVO	98,00	EFETIVO	98,10	EFETIVO
88	73,3	14	11,7	EE163	EFETIVO	95,50	EFETIVO	96,00	EFETIVO
139	71,3	51	26,2	EE173	EFETIVO	100,00	EFETIVO	100,00	EFETIVO s/ avaliação
44	78,6	11	19,6	EE183	EFE TIVO	100,00	EFETIVO	100,00	
67	59,8	40	35,7	EE193	EFETIVO	98,00	EFETIVO	97,97	EFETIVO S/ AVALIAÇÃO
35	48,6	11	15,3	EE203					
46	61,3	8	10,7	EE213	EFETIVO	98,50	EFETIVO	99,00	EFETIVO S/ AVALIAÇÃO
61	62,9	5	5,2	EE223	EFETIVO	97,50	DESIGNADO		DESIGNADO
121	69,5	47	27,0	EE233	EFETIVO	98,00	DESIGNADO		DESIGNADO
152	68,5	49	22,1	EE243	EFETIVO S/ AVALIAÇÃO		EFETIVO S/AVALIAÇÃO		EFETIVO
11	52,4	2	9,5	EE253	EFETIVO	98,75			
49	52,1	10	10,6	EE263					
26	48,1	6	11,1	EE273	EFETIVO	91,87	DESIGNADO		
83	68,0	28	23,0	EE283	EFETIVO	99,75	EFETIVO	99,75	EFETIVO
72	62,6	19	16,5	EE293	EFETIVO	99,00	EFETIVO	96,50	EFETIVO
117	71,3	15	9,1	EE303	EFETIVO	92,30	EFETIVO	70,75	EFETIVO

99	60,4	36	22,0	EE313	**EFETIVO**	**96,25**	**EFETIVO**	**95,50**	**EFETIVO**
43	51,8	6	7,2	EE323	**EFETIVO**	**96,25**	**EFETIVO**	**98,00**	DESIGNADO
66	47,1	14	10,0	EE333	**EFETIVO**	**94,75**	**EFETIVO**	**71,54**	**EFETIVO**
53	55,8	5	5,3	EE343	**EFETIVO**	**82,27**	**EFETIVO**	**86,75**	DESIGNADO
96	68,6	13	9,3	EE353	**EFETIVO**	**100,00**	**EFETIVO**	**85,50**	**EFETIVO**
51	54,8	25	26,9	EE363	**EFETIVO**	**100,00**	**EFETIVO**	**99,60**	**EFETIVO**
76	70,4	18	16,7	EE373	**EFETIVA**	**93,69**	DESIGNADO		DESIGNADO
2525		**654**							

O OCUPACIONAL DIRETORES - METROPOLITANAS A, B, C

iação de Desempenho (AD) do professor efetivo (2º período avaliatório – 2005/2006))								Média das notas dos professores	Resulta Avaliaç Desemp Dire
na 3	Turma 4		Turma 5		Turma 6		Turma 7		
90,00	EFETIVO	95,50	EFETIVO	95,50	EFETIVO	97,70		95,12	excelente
								92,37	bom
	DESIGNADO							99,00	excelente
	DESIGNADO							98,00	DESIGNADO
	DESIGNADO		DESIGNADO					98,50	bom
									excelente
	DESIGNADO							99,63	bom
									excelente
								DESIGNADO	excelente
								78,30	bom
								100,00	excelente
100,00	EFETIVO	100,00						100,00	excelente
	DESIGNADO							99,25	excelente
92,50	EFETIVO	98,33						89,52	excelente
97,20	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO	97,77	excelente
90,50	DESIGNADO		DESIGNADO					94,00	excelente
	EFETIVO	100,00	DESIGNADO		DESIGNADO		DESIGNADO	100,00	excelente
								100,00	DESIGNADO
								97,99	excelente
									excelente
	DESIGNADO							98,75	DESIGNADO
	DESIGNADO							97,50	excelente
	DESIGNADO		DESIGNADO					98,00	excelente
95,47	EFETIVO	98,29	DESIGNADO		DESIGNADO			96,88	excelente
								98,75	bom
								91,87	bom
99,50	DESIGNADO							99,67	excelente
98,00	EFETIVO	92,50	DESIGNADO					96,50	DESIGNADO
96,80	EFETIVO	94,00	EFETIVO	93,50	DESIGNADO			89,47	excelente

94,00	**EFETIVO**	**91,25**	DESIGNADO		DESIGNADO			94,25	excelente
								97,13	bom
93,87	**EFETIVO**	**87,75**	DESIGNADO					86,98	bom
								84,51	bom
88,50	**EFETIVO**	**85,50**	DESIGNADO					89,88	bom
94,30	**EFETIVO**	**99,30**	**EFETIVO**	**90,50**				96,74	excelente
	DESIGNADO							93,69	excelente

ado da ção de enho do etor	Resultado da Certificação
90	22
85	31
90	30
	32
84	20
93	28
89	34
94	25
97	36
87	26
92	29
95	34
95	95
90	90
93	33
96	26
95	26
	31
95	33
95	-
	31
92	33
98	34
90	26
81	31
	30
88	29
95	-
	30
90	23

94	-
89	27
88	29
87	36
87	26
96	-
96	31