

excelência em **gestão educacional**

MODELO DE ESCOLA CHARTER:

A EXPERIÊNCIA DE PERNAMBUCO

Autoras

Maria Carolina Nogueira Dias

Patricia Mota Guedes

Colaborador

Norman Gall

Revisão Crítica

Ana Beatriz Patrício

Isabel Cristina Santana

Nilson Vieira Oliveira

Coordenação Técnica



Instituto Braudel

Iniciativa



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Dias, Maria Carolina Nogueira
O modelo de escola charter : a experiência de
Pernambuco / Maria Carolina Nogueira Dias, Patrícia
Mota Guedes ; revisão crítica Ana Beatriz Patrício,
Isabel Cristina Santana, Nilson Vieira Oliveira. --
São Paulo : Instituto Fernand Braudel de Economia
Mundial : Fundação Itaú Social, 2010. -- (Coleção
excelência em gestão educacional ; 2)

ISBN 978-85-62780-01-1

1. Escola charter - Pernambuco 2. Escolas -
Parceria público-privada 3. Reforma de ensino
I. Guedes, Patrícia Mota. II. Título. III. Série.

10-11804

CDD-371.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Pernambuco : Escola charter : Educação 371.2

Ficha Técnica

Iniciativa

Fundação Itaú Social

Vice-Presidente

Antonio Jacinto Matias

Superintendente

Valéria Veiga Riccomini

Coordenadoras do Programa

Isabel Cristina Santana

Maria Carolina Nogueira Dias

Coordenação Técnica

Instituto Fernand Braudel

Diretor Executivo

Norman Gall

Coordenadores

Nilson Vieira Oliveira

Patricia Mota Guedes

Créditos da Publicação

Autoras

Maria Carolina Nogueira Dias

Patricia Mota Guedes

Colaborador

Norman Gall

Leitura Crítica

Ana Beatriz Patrício

Isabel Cristina Santana

Nilson Vieira Oliveira

Projeto Gráfico e Diagramação

Azul Publicidade

Fotos

Norman Gall

ICE

Revisão de Textos

Vera Helena Andrade Rodrigues

Sumário

Apresentação	7
1. Introdução	8
1.1. O conceito de escolas <i>charter</i>	10
1.2. Conhecimento é poder: a experiência das escolas KIPP (Knowledge is Power Program)	14
1.3. Chicago: liderança no movimento <i>charter</i>	16
1.4. A experiência brasileira	20
2. A experiência de Pernambuco	24
2.1. O desafio inicial do Procentro	27
2.1.1. Estrutura operacional e financeira: panorama geral	29
2.1.2. A formação das equipes	31
2.2. Lideranças educacionais: os gestores dos Centros	32
2.2.1. Identificação de lideranças na rede: a formação de gestores para os Centros	34
2.3. Acompanhamento pedagógico: peça-chave da gestão	36
2.4. Foco na aprendizagem	40
2.5. Professores: compromisso muito além do incentivo financeiro	41
2.5.1. A valorização da carreira do professor: identidade e orgulho profissional	44
2.5.2. Adaptação ao ritmo intenso de trabalho	45
2.5.3. Apoio prático e foco em resultados	46
2.6. Ambição e disposição para superar dificuldades: os alunos do Procentro	48
2.6.1. Adaptação ao ritmo intenso de estudo	52
2.6.2. A busca de qualidade pelos alunos	53
2.6.3. O programa de alunos monitores: jovens lideranças como aliadas do professor	55
2.7. Pais e comunidade	56
2.8. A oposição esperada: a visão do sindicato dos professores	60
2.9. Os aliados inesperados: as prefeituras	62
2.10. Resultados	66
3. Considerações finais	70
3.1. Elementos-chave das experiências <i>charter</i>	72
3.2. Contribuições para a rede pública de ensino	76

Apresentação

Na medida em que o desafio da qualidade passa a ocupar espaço crescente no debate público sobre educação no Brasil, torna-se importante investigar experiências, dentro e fora do país, que tragam propostas inovadoras e apresentem aprendizados sobre como superar problemas institucionais da educação, tendo em vista os melhores resultados para a aprendizagem dos alunos.

A fim de contribuir com esse esforço, a Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, iniciou, em 2009, o **Programa Excelência em Gestão Educacional**, que tem como uma de suas colaborações a publicação de experiências educacionais que, com suas estratégias e ações, possam servir de inspiração para gestores, educadores, empresários e políticos brasileiros interessados em melhorar a qualidade de nossas escolas públicas.

A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil, lançada em 2009, inaugurou essa linha de produção de conteúdo e, agora, para contribuir com a reflexão sobre as parcerias público-privadas na educação, elaboramos a publicação *Modelo de Escola Charter: A Experiência de Pernambuco*. Ao mesmo tempo em que este estudo explora as principais características do modelo de *charter school*, a partir do acúmulo de experiências implantadas em diferentes países, analisa, no contexto brasileiro, a experiência dos Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), modelo de *charter school* implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) de 2005 a 2007.

O estudo compreende três capítulos. Na introdução, o leitor encontrará o conceito e as principais características da proposta de *charter school* complementado por um resgate geral do seu histórico de implantação. O segundo capítulo é dedicado à experiência de Pernambuco e compreende o período em que a parceria público-privada esteve vigente. Por fim, nas Considerações Finais são apresentadas algumas reflexões sobre o potencial desse tipo de iniciativa para a rede pública de ensino e os principais desafios para a consolidação dessa perspectiva.

Nesse sentido, a presente publicação não pretende esgotar o tema da parceria público-privada no campo da educação, considerando que o tema contempla diferentes possibilidades e alternativas, para além do modelo proposto pela *charter school*. Além disso, no próprio modelo *charter* há, certamente, aspectos que aqui não foram aprofundados e poderão surgir em debates acerca do tema. Vale ressaltar que a escolha da experiência da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco se deu pelo pioneirismo dessa iniciativa na criação uma estrutura legal dentro do órgão central para a gestão da parceria público-privada na administração do Procentro.

A large, stylized letter 'T' graphic. The vertical stem of the 'T' is a solid dark orange color, while the horizontal crossbar is a lighter shade of orange. The 'T' is positioned on the left side of the page, with its vertical stem extending from the top to the bottom of the orange background area.

Introdução

1.1. O conceito de escolas <i>charter</i>	10
1.2. Conhecimento é poder: a experiência das escolas KIPP (Knowledge is Power Program)	14
1.3. Chicago: liderança no movimento <i>charter</i>	16
1.4. A experiência brasileira	20

1.1. O conceito de escolas *charter*

O modelo *charter* – escola pública com maior autonomia, cuja gestão é compartilhada entre os setores público e privado – tem se mostrado, em algumas experiências, um exemplo inovador na formação de parcerias entre empresas, lideranças, organizações da sociedade civil e Secretarias de Educação, na reunião de esforços para a melhoria da gestão e ensino na rede pública. Financiadas em parte pelo governo e em parte pela iniciativa privada, as escolas *charter* operam livres de muitas leis e regulamentos a que está exposta a maioria das escolas públicas, podendo inovar com maior facilidade na gestão do ensino. Embora representem uma fração minoritária das escolas públicas, podem ocupar um papel importante no debate sobre reformas educacionais. A expectativa dos defensores do modelo é que ele provoque um efeito cascata, com repercussões nas decisões de gestão da rede pública da qual faz parte. Existem variações entre os tipos de legislação que regulam o funcionamento de escolas *charter*, mas algumas características comuns podem ser apontadas:

- a) Todas recebem financiamento público baseado no número de estudantes e são cogerenciadas por uma instituição do setor privado, geralmente sem fins lucrativos;
- b) Possuem muito mais autonomia que as escolas públicas regulares em itens fundamentais da gestão do ensino, como seleção e retenção de gestores e professores;
- c) A admissão de alunos é feita ou por meio de sorteio ou por critérios geográficos, mas, em geral, os alunos que nelas ingressam possuem um perfil de alto comprometimento escolar.

Dependendo da região ou país, e do tipo de convênio estabelecido pela parceria público-privada, as escolas *charter* podem contratar professores segundo critérios próprios, desenhar seus currículos e oferecer uma carga horária maior. Para as famílias que procuram esse modelo de escola, um dos principais atrativos é o número de alunos matriculados, que tende a ser bem menor que o das escolas públicas regulares. Outro diferencial costuma ser a oferta de propostas

pedagógicas inovadoras com elevados padrões de ensino, além de aulas complementares em áreas específicas, como arte ou tecnologia.

Os Estados Unidos foram pioneiros na consolidação dessa proposta no início dos anos 90. Em seguida, países como Nicarágua, Austrália, França e Japão também adaptaram e introduziram o modelo, mas de forma pontual, e não como elemento importante nos esforços de reforma educacional. No Reino Unido, onde esse modelo tem maior relevância nos esforços de melhoria da educação, as escolas *charter* são chamadas de academias e foram introduzidas em 2002 como parte da reforma de ensino liderada pelo então primeiro ministro Tony Blair.¹ Atualmente, são 133 academias e mais 67 serão abertas até o final de 2010, substituindo escolas com problemas crônicos de gestão e aprendizado nas grandes regiões urbanas. Nos exames nacionais de 2008 e 2009, o desempenho dos estudantes das academias foi duas vezes superior à média nacional.²

Na América Latina, verificamos que as instituições católicas são as organizações do setor privado mais ativas na gestão de escolas públicas em parceria com o Estado. No Chile, através do sistema de voucher, os alunos são matriculados em escolas do setor privado com financiamento público.

No entanto, resultados de avaliações nacionais e internacionais mostram que a participação do setor privado na educação pública não é, em si, garantia de melhoria de resultados no aprendizado.³ No Peru, a rede de escolas *Fe y Alegría* cuida da gestão de escolas com financiamento público nas áreas rurais e urbanas mais carentes do país, mas não tem sido catalisadora no debate público de educação ou em esforços de melhoria da rede pública como um todo.

Foi nos Estados Unidos que a experiência de escolas *charter* mais se proliferou, vindo a tornar-se um elemento importante nas reformas de ensino de cidades como Nova York e Chicago, com o envolvimento das mais diversas fundações e organizações do terceiro setor. Nesse sentido, são as experiências americanas que podem nos ser mais úteis para refletir sobre as perspectivas do modelo *charter* no Brasil, onde empresas e fundações investem em educação e estão cada vez mais interessadas em participar de forma eficaz dos esforços de melhoria do ensino, mas ainda não encontraram uma cultura consolidada de modelos de gestão compartilhada de escolas públicas.

A primeira escola *charter* nos Estados Unidos foi fundada em Minnesota, em 1992. Dezoito anos depois, já são 4.662 escolas no país com mais de 1 milhão de

Foi nos Estados Unidos que a experiência de escolas *charter* mais se proliferou, vindo a tornar-se um elemento importante nas reformas de ensino de cidades como Nova York e Chicago, com o envolvimento das mais diversas fundações e organizações do terceiro setor.

¹ "Plan for New Breed of English Schools Gains Ground". *Education Week*. 15 de março de 2006.

² "Our Academies are raising standards". *The Guardian*. 8 de dezembro de 2009.

³ Chang-Tai Hsieh, Miguel Urquiola. "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program". *Journal of Public Economics* 90 (2006) 1477-1503.

estudantes, impulsionadas recentemente pelo apoio dado pelo presidente Barack Obama e seu secretário de Educação, Arne Duncan, ex-secretário de Educação de Chicago, uma das cidades pioneiras em ampliar o número de escolas *charter*.⁴ Em 2009, o governo federal anunciou que dentro da iniciativa Race to the Top (Corrida para o Topo), com recursos de 4,5 bilhões de dólares destinados às Secretarias de Educação, os Estados com legislação favorável à abertura de escolas *charter* ganhavam pontos na concorrência pelo repasse dos recursos. Com isso, houve um forte movimento dos Estados para eliminar barreiras legais a fim de ampliar o número de *charters*. Mesmo em forte crescimento, as escolas *charter* são predominantemente um fenômeno urbano e somente para 3% da população total de estudantes americanos. Ainda assim, aquelas com alto desempenho, como as redes de escolas KIPP, Green Dot e Achievement First, apontam possíveis caminhos para a redução do déficit de aprendizado.⁵ Nos Estados Unidos, as escolas *charter* são submetidas a contratos com as prefeituras, seguindo leis estaduais que têm o poder de autorizar ou impedir seu funcionamento, dependendo de seu desempenho. Seus fundadores costumam ser lideranças da sociedade civil – incluindo professores, pais ou ativistas – ou organizações não governamentais, apoiadas por empresas e fundações.

Em reformas do ensino de cidades como Nova York, as escolas *charter* têm sido um importante catalisador de propostas inovadoras, que puderam ser adaptadas e ampliadas ao longo dos anos para toda a rede de escolas públicas, em iniciativas como as da Zona de Autonomia (*Empowerment Zone*) e a criação de escolas menores e temáticas (*small schools*), com aulas extracurriculares em áreas específicas, como tecnologia, artes ou comunicação.

⁴ Hopes, Fears and Reality – a balanced look at American *charter* schools in 2009. Robin J. Lake, editor. Center on Reinventing public education, University of Washington. Janeiro de 2010.

⁵ “What it takes to make a student”. *The New York Times*. 26 de novembro de 2006.

Em setembro de 2005, a atual gestão de Nova York, que iniciou em 2010 seu terceiro mandato, numa das iniciativas mais ousadas para promoção de escolas *charter*, anunciou que pagaria dois terços dos custos de construção de novos prédios, num total de 250 milhões de dólares, a fim de cumprir sua meta de criar mais 50 escolas *charter* na cidade. No início da atual gestão, há nove anos, eram apenas 17 escolas *charter*. Atualmente, são 99, servindo a mais de 30 mil alunos.

A demanda, no entanto, é muito maior que a oferta de vagas: em média, 39 mil famílias concorrem no sistema de loteria por 8.500 novas vagas por ano. Cerca de 62% dos alunos de escolas *charter* na cidade são negros, comparados à média de 32% na cidade, e 30% são hispânicos, enquanto a média na cidade é de 39%.

No caso de Nova York, as escolas *charter* têm apresentado desempenho melhor que a média das demais escolas da cidade. Nas últimas avaliações oficiais, realizadas em 2009, 84,9% dos alunos de escolas *charter* conseguiram nível adequado ou avançado nas avaliações de matemática, um aumento de 7,7% em relação ao ano anterior. Em inglês, o resultado foi 67,1%, um aumento de 10 pontos percentuais em relação ao ano anterior. Em comparação, 74,3% dos alunos de escolas públicas regulares conseguiram chegar ao nível adequado ou avançado em matemática e 57,6% em inglês. O desempenho das escolas *charter* chamou especial atenção nos segmentos de sexta à oitava séries, em que a rede pública tem encontrado maiores dificuldades para alcançar melhorias. Em matemática, 80,9% dos alunos conseguiram chegar ao nível adequado ou avançado e, em leitura, foram 63%. Comparativamente, o percentual de alunos das escolas públicas regulares que alcançaram esses resultados em matemática e leitura foram, respectivamente, 61,7% e 52%. Nos exames estaduais, estudantes de escolas *charter* conseguiram 14,4% a mais em matemática e 13,5% a mais em leitura, quando comparados a estudantes de escolas públicas vizinhas. Se comparado com alunos de escolas *charter* em outras cidades e no Estado, o desempenho dos alunos de *charters* em Nova York também foi maior.⁶

Esses resultados têm auxiliado a Secretaria de Educação, que em maio de 2010 conseguiu que o Legislativo Estadual aprovasse lei aumentando o número máximo de escolas *charter* permitido para 460. Anteriormente, a legislação permitia o convênio para o número máximo de 200 escolas.⁷

Um dos segredos do sucesso de *charters* na cidade de Nova York está relacionado ao fato de que essas escolas não estão presas às mesmas exigências burocráticas que as escolas públicas regulares. Por essa razão, alguns dos melhores diretores e professores optam por trabalhar nelas. Em Nova York, lideranças da Secretaria de Educação ajudaram na criação de uma organização sem fins lucrativos, financiada por fundações do setor privado, o New York City Center for Charter School Excellence, para ajudar na formação dessas escolas, além de atuar como proponente do modelo junto a pais, formadores de opinião e legisladores.⁸ Entretanto, Nova York tem sido uma das poucas cidades que conseguem aproveitar estrategicamente as

Um dos segredos do sucesso de *charters* na cidade de Nova York está relacionado ao fato de que essas escolas não estão presas às mesmas exigências burocráticas que as escolas públicas regulares.

⁶ Charter School Performance in New York City, CREDO, Universidade de Stanford, janeiro de 2010; Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States. CREDO, Universidade de Stanford, junho de 2009.

⁷ State Senate votes to raise cap on *charter* schools. *NY Daily News*. 4 de maio de 2010.

⁸ "\$250 Million City Program to Promote Charter Schools". *The New York Times*, 10 de setembro de 2005.

inovações experimentadas pelas escolas *charter*. Outras cidades não têm conseguido alavancar o sucesso pontual de uma ou mais escolas *charter*, impactando o restante da rede com inovações testadas previamente em pequena escala. Chicago, que foi precursora do movimento *charter*, desde 1996, não conseguiu o mesmo efeito no sistema, pois deixou as diversas iniciativas *charter* se pulverizarem, perdendo a oportunidade de dar à secretaria um poder maior de articulação e cobrança.⁹ Na rede de Nova York, a escola mais bem avaliada pelos Boletins de Progresso pertence à rede de escolas *charter* KIPP, iniciativa que merece destaque por sintetizar muitos ideais da reforma de ensino da cidade. Escolas *charter* de qualidade, como a rede de escolas KIPP nos Estados Unidos, têm auxiliado gestores públicos na medida em que demonstram resultados positivos ao mesmo tempo em que elevam os padrões de ensino e aprendizado para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com déficit de aprendizado.¹⁰ Suas experiências com novas estratégias de ensino e gestão podem posteriormente ser multiplicadas ou adaptadas para toda a rede de escolas públicas. Tornam-se centros de excelência que mostram como alunos podem aprender mesmo diante das muitas adversidades sociais. Dois exemplos desse modelo – um de uma rede de escolas *charter* bem-sucedida e outro de uma das cidades pioneiras no movimento – mostram que há grandes oportunidades e também muitos desafios na implantação e avaliação dessas escolas.

1.2. Conhecimento é poder: a experiência das escolas KIPP (Knowledge is Power Program)

Um dos exemplos de maior sucesso, e que tem sido objeto de avaliações contínuas, é a rede de escolas *charter* Knowledge is Power Program – KIPP (Programa Conhecimento É Poder). Fundada em Houston há 15 anos, a KIPP é o modelo de escola *charter* que mais tem conseguido agregar valor nos ganhos de aprendizado de crianças em situação de alta vulnerabilidade social. Na avaliação da cidade, que produz relatórios contínuos, a escola KIPP Infinity Charter School, localizada no Harlem, ganhou a maior pontuação de todas as escolas da cidade.

⁹ “Edge Seen for Chicago Charter High Schools” *Education Week*, 14 de maio de 2008.

¹⁰ Mathews, Jay. *Work Hard, Be Nice. How Two Inspired Teachers Created the Most Promising Schools in America*. Algonquin Books, Chapel Hill. 2009; “New Report from KIPP Charters”. *Washington Post*, 20 de abril de 2008.

O que há de especial nessas escolas para tanto sucesso? Primeiramente, as escolas KIPP têm uma carga horária superior à das escolas públicas regulares, funcionando em período integral, das 7h30 às 17 horas, em vez de terminar às 15 horas, além de quatro horas aos sábados e um mês durante as férias de verão. Os professores selecionados têm o mesmo perfil dos próprios fundadores, quando estes ainda trabalhavam como professores idealistas da rede pública de Houston: jovens inovadores com destacado perfil acadêmico nas áreas em que ensinam. Quando admitidos, os professores comprometem-se contratualmente a fazer “o que for necessário” para que o aluno aprenda, o que significa estar disponível a qualquer momento para atender alunos e pais. Pais, por sua vez, ao efetuar a matrícula, comprometem-se contratualmente a garantir frequência e pontualidade dos filhos, checar diariamente o dever de casa, ler para eles quando possível, garantir que sigam todas as regras da KIPP, além de aceitar as consequências, caso não cumpram o contrato, que podem incluir expulsão.¹¹

As escolas KIPP têm uma carga horária superior à das escolas públicas regulares, funcionando das 7h30 às 17 horas.

Quando se visita uma dessas escolas, não há como não observar a cultura estabelecida, muito diferente da escola pública regular. Se um visitante entra na sala de aula, os alunos sequer viram a cabeça, mantendo-se o tempo todo concentrados nas atividades. Ao caminhar de uma sala ambiente para outra, os alunos da KIPP andam em filas organizadas. Há uma lei de silêncio mesmo nos corredores, e somente alunos da oitava série ganham o privilégio de poder conversar entre si. Nas escolas KIPP de Nova York, os alunos são proibidos de usar bonés, maquiagem, unhas postiças, brincos muito grandes e vestir calças largas no estilo “hip hop”.¹² Em uma área da escola, há uma parede com os nomes das universidades para as quais os alunos planejam entrar. Frases que simbolizam a cultura KIPP são encontradas por todas as partes:

- Se há um problema, nós buscamos a solução.
- Se precisamos de ajuda, nós perguntamos.
- Não há atalhos. E não é uma realidade só da KIPP. É uma realidade da vida.
- Conhecimento é poder. Poder é liberdade. E eu quero isso.
- Trabalhe duro. Seja gentil.

Complementar a isso, para cativar e atrair a atenção dos alunos, os professores integram alguns cânticos e rimas aos seus planos de aula, como uma espécie de mantra, geralmente no começo do dia.

¹¹ Leschly, Stig. KIPP National. *Harvard Business School*, 13 de janeiro de 2005.

¹² Visita à Kipp Academy, Nova York, janeiro de 2007.

Considerado nos Estados Unidos um modelo de sucesso, hoje a KIPP é uma organização nacional com cerca de 16 mil alunos, a maioria de quinta a oitava séries, 81% deles de famílias vivendo na linha da pobreza, sendo 60% negros e 35% hispânicos.

Considerado nos Estados Unidos um modelo de sucesso, hoje a KIPP é uma organização nacional com cerca de 16 mil alunos, a maioria de quinta a oitava séries, 81% deles de famílias vivendo na linha da pobreza, sendo 60% negros e 35% hispânicos. Em Nova York, são seis escolas da rede. A fundação KIPP seleciona e treina os diretores de suas escolas, além de coordenar esforços de expansão e captação de recursos e investir em análises e avaliações que ajudem a melhorar o desempenho de seus profissionais. Entretanto, a fundação não interfere no dia a dia de suas escolas. Parte da filosofia da KIPP é dar autonomia aos seus diretores, que, por sua vez, recebem orientações e acompanhamento dos diretores dos respectivos escritórios regionais.¹³

Os indicadores mostram que o aluno que permanece na KIPP por quatro anos inicia a quinta série com média nos exames nacionais de 40 em matemática e 32 em leitura. Ao final da oitava série, o mesmo aluno está com uma média de 82 em matemática e 60 em leitura. Aproximadamente dois terços de todos os alunos de quinta série, ao final do primeiro ano na KIPP, apresentam melhor desempenho quando comparados aos seus pares das escolas públicas regulares, tanto em leitura (67%) quanto em matemática (63%). Depois de quatro anos na KIPP, 100% dos alunos de oitava série apresentam médias de desempenho em matemática e leitura acima das médias de suas redes públicas.¹⁴

1.3. Chicago: liderança no movimento *charter*

A rede pública de Chicago foi pioneira e tem sido uma das mais fortes proponentes do modelo no país desde 1996. Em um sistema de 408 mil alunos, as escolas *charter* da cidade atendem cerca de 20 mil deles. O Programa Renascença 2010 (*Renaissance 2010*), iniciado em 2006, tem impulsionado essa expansão, com uma meta de implantar cem novas escolas até 2010, com um total de 78 já criadas (24 entre 2008 e 2009). Estudantes do ensino médio que frequentam escolas *charter* têm 7% mais probabilidade de se graduar e 11% mais chance de entrar na faculdade. Esse é o resultado do primeiro estudo longitudinal de graduados do ensino médio, publicado em maio de 2008 pela RAND Corp., Mathematica e pela Universidade Estadual da Flórida em Tallahassee. Mas o mesmo estudo também mostrou que os

¹³ "New Report from KIPP Charters". *Washington Post*. Abril de 2008.

¹⁴ KIPP: Report Card. <http://www.kipp.org/reportcard>

alunos de primeira a oitava séries não apresentam um desempenho muito melhor que seus pares das escolas públicas regulares.¹⁵

O relatório mais recente da Secretaria de Educação de Chicago mostra que nas avaliações estaduais de 2007, 68,7% dos estudantes das escolas *charter*, das séries de alfabetização até a quarta série, alcançaram nível adequado ou avançado, superando seus pares na rede por 4,6%. O mesmo relatório mostra que, nas escolas *charter* de ensino médio, a média diária de frequência é mais alta que a da rede, embora esteja longe do ideal: 77% versus 66%. Como em Nova York, a maioria dos alunos de escolas *charter* em Chicago é negra (64,3%) e hispânica (29%) e 85% vêm de famílias na linha da pobreza, que se qualificam para merenda gratuita ou com preço reduzido.¹⁶

Apesar dos esforços para ampliar as alternativas de escolha de escolas pelas famílias, vários desafios continuam. Quando foi lançado, o Programa Renascença 2010 se comprometia a abrir novas escolas *charter* em 25 “comunidades prioritárias”. Entretanto, a iniciativa não conseguiu servir às comunidades localizadas na região sul da cidade, o “Southside” de Chicago, predominantemente negra e historicamente pobre, com altos índices de violência. Mais de um terço das 75 escolas do Programa Renascença foi aberta em 18 comunidades que na verdade não estavam na lista inicial de prioridades.¹⁷

De acordo com o departamento responsável pelo Programa Renascença na Secretaria de Educação, um dos obstáculos para o crescimento da iniciativa tem sido a falta de prédios disponíveis para instalação das escolas. Para Jaime Gusman, diretor do departamento, o motivo principal parece não ser esse: “Em algumas comunidades, há resistência também”, explica, pois “muitos ativistas no Southside olham com desconfiança para escolas *charter*. Sem falar que o sindicato dos professores se opõe à nossa expansão, porque os professores de *charters* não são sindicalizados”. Somente em outubro de 2008 o conselho comunitário de South Shore, um dos bairros mais carentes do Southside, aceitou a primeira escola *charter* na comunidade, a Urban Prep, um colégio somente para meninos. “Nós monitoramos anualmente cada escola *charter*, para garantir que elas estejam de acordo com os padrões operacionais e acadêmicos. Já fechamos algumas, não por causa do desempenho acadêmico, mas por problemas operacionais, especialmente na gestão de recursos financeiros”, afirma Gusman. Além disso, as escolas *charter* recebem uma auditoria anual, estabelecem metas de

68,7%

dos estudantes das escolas *charter*, das séries de alfabetização até a quarta série, alcançaram nível adequado ou avançado, conforme avaliações estaduais de 2007.

¹⁵ “The Unknown World of Charter High Schools”. Education Next. Primavera 2010; 2006-2008 Charter Schools Performance Report, Department of Education, Chicago, September 2008.

¹⁶ Charter Schools Annual Performance Report, Departamento de Educação, Chicago, setembro de 2008.

¹⁷ “The Challenges of Choice” The Catalyst Chicago, novembro 2008; “Making the case for better school choice in Chicago”. The Catalyst Chicago, Novembro 2008; Entrevista com Linda Lenz, editora-chefe da The Catalyst Chicago, janeiro de 2009.

desempenho e seus alunos precisam realizar as mesmas avaliações que as demais escolas da rede. Com uma equipe de 30 profissionais, o departamento de Novas Escolas realiza esse acompanhamento e avalia se, ao final de cinco anos, a rede deve renovar a licença de funcionamento de cada escola *charter* no sistema. Ao mesmo tempo, como em Nova York, as escolas *charter* de Chicago têm muito mais autonomia para inovar:

“As escolas charter não têm que selecionar um diretor que esteja certificado pelo Estado e pela Secretaria de Educação de Chicago. Elas podem escolher um empresário ou um professor bem-sucedido para ser seu diretor. Essa autonomia faz com que talentos diferentes possam se envolver na educação pública... Há maior flexibilidade para contratar professores também. Nós temos um astrofísico que trabalhava na Nasa e agora ensina em uma de nossas escolas charter. Ele não tem certificação como professor, mas quem pode dizer que não conhece a disciplina que ensina? (...) Outro tipo de autonomia importante que as charters têm é na gestão e captação de recursos financeiros. Nós temos uma escola que dá prioridade à saúde e bem-estar e, por isso, contratou uma professora para dar aulas de ioga na escola... Cada escola decide como gastar seus recursos.”

Jaime Guzman, Secretaria de Educação de Chicago, 2009.

Uma das primeiras escolas *charter* da cidade, Perspectives Charter, é um exemplo do tipo de autonomia com resultados descritos por Guzman. Criada em 1997 por duas professoras da rede pública da cidade, essa escola *charter* se destaca pelos resultados com seus alunos de ensino médio. A escola foi convidada pelo prefeito de Chicago a fazer parte do Programa Renascença 2010 e a se tornar uma rede, abrindo três novas unidades em 2006 e desenvolvendo um plano para mais sete escolas até 2014. A Perspectives se diferencia pelo foco em leitura. Todos os seus alunos têm duas aulas de leitura por dia, além da carga regular de inglês, e 30 minutos de leitura individual diária na escola. Também montou um currículo especial para estimular os alunos do ensino médio a ingressar na faculdade, oferecendo aulas preparatórias.

“Como a maioria de nossos alunos ingressa aqui na sexta série, podemos observar que quando chega ao ensino médio já incorporou nossos princípios de rigor acadêmico, disciplina e ética”, explica Traci Wright, diretora do campus Rodney D. Joslin, a primeira escola da Perspectives. Captação de recursos também é uma parte importante da gestão da escola, já que somente 60% do orçamento vem de recursos públicos. A nova biblioteca da escola, recém-inaugurada, foi toda construída com doações de fundações e indivíduos, cujos nomes cobrem uma das paredes do espaço. Nas avaliações estaduais de leitura, os alunos da Perspectives superam seus pares da rede, com 74,5% no nível adequado ou avançado.¹⁸

Desde sua criação, a Perspectives também se destaca pelo acesso de seus alunos ao ensino superior. Em média, mais de 90% de seus alunos graduados entram para a universidade, com evasão de apenas 22% nas últimas três turmas formadas no ensino médio. “Nossos alunos estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica e vêm das mais diversas partes da cidade”, afirma Traci. “E isso é fundamental: tirar o jovem da sua comunidade, de um ambiente que não estimula seu crescimento, para uma convivência com outras pessoas e uma cultura de altas expectativas, diferente do que encontram na maioria das escolas de seus bairros”, conclui. Para garantir uma instrução de qualidade, a Perspectives tem especialistas que visitam semanalmente as quatro escolas da rede, oferecendo tutoria a professores e coordenadores de área. Todos os professores produzem diários de aula que ao final de cada bimestre são analisados e discutidos para avaliar o planejamento inicial do ano. O currículo então passa a ser um “documento vivo”, que se apoia nas experiências em sala de aula dos educadores. Professores que se destacam por alguma estratégia bem-sucedida em sala de aula que mereça ser disseminada são liberados de suas turmas e substituídos pelo coordenador de área da escola, para demonstrar, nas turmas de outros professores, o que fizeram.

A cultura da Perspectives está visível também pelas paredes da escola, onde se encontram pintados os diversos princípios de sua filosofia, chamada “Uma Vida Disciplinada”: “pensar criticamente e fazer perguntas”, “dar somente o melhor de si em todas as atividades”, “escutar ativamente”, “ser pontual e estar preparado”, “ser digno de confiança”, entre outros. Um dos segredos do ambiente tranquilo nos corredores e da concentração nas salas de aula está na explicação de Ricardo Garcia, um dos estudantes de ensino médio que prefere a Perspectives à sua antiga escola de bairro:

Professores que se destacam por alguma estratégia bem-sucedida em sala de aula que mereça ser disseminada são liberados de suas turmas e substituídos pelo coordenador de área da escola, para demonstrar, nas turmas de outros professores, o que fizeram.

¹⁸ 2008 Annual Report;
<http://www.perspectivescs.org>

“Quando eu vim para esta escola, na oitava série, adorei porque percebi que era menor. Minha antiga escola era muito grande, você se sentia apenas como mais um número. Eu gosto daqui porque posso me sentir como uma pessoa de verdade. Os professores têm um bom relacionamento com os alunos, eles realmente se importam conosco, olham você no olho, sabem seu nome, o que você precisa. Você sabe onde e a quem pedir ajuda nos estudos. É mais puxado, mas é como uma família. Eu quero fazer engenharia e sei que vou conseguir porque estou estudando aqui.”

Ricardo Garcia, escola Perspectives, Chicago, fevereiro de 2009.

1.4. A experiência brasileira

Enquanto as escolas *charter* são um elemento comum nos esforços de reforma de ensino em outros países, como nos Estados Unidos, no Brasil essa experiência ainda é pouco debatida e se encontra limitada geograficamente a iniciativas pioneiras em algumas regiões do país. Entretanto, a legislação brasileira permite esse tipo de gestão compartilhada há mais de uma década. As Organizações Sociais (OS), entidades do direito privado, foram legalmente reconhecidas a partir da Lei 9.637, aprovada em 1998. A principal inovação foi a admissão de que as OS, desde que legalmente constituídas, podem firmar convênios para exercer atividades típicas do Estado, recebendo para isso repasse de recursos públicos em forma de valores orçamentários, material, bens imóveis e pessoal. Para serem OS, as instituições precisam ter caráter não lucrativo descrito em estatuto, além de suas atividades estarem “*dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde*” (art. 1º).

A legislação também é específica quanto aos critérios de gestão compartilhada. O corpo diretivo deve necessariamente ser composto, entre 20% e 40%, de representantes do Poder Público. Além disso, na área em que atua, a OS deverá ter sua qualificação devidamente autorizada pelo ministério ou secretaria correspondente, que também se encarrega dos repasses de recursos (valo-

res, bens e funcionários) e das ações de fiscalização, controle, acompanhamento, estabelecimento e verificação do cumprimento das metas e objetivos dos convênios firmados. A legislação também prevê que sejam estabelecidas metas, critérios de avaliação e fiscalização para checagem de cumprimento das ações que as OS se comprometem a desenvolver diante das autoridades públicas. E, mais importante, caso as metas não sejam cumpridas, o Estado pode não só extinguir os repasses, como também cobrar os repasses anteriores. Em caso de malversação comprovada, o Estado pode congelar e reter valores da OS e de seus administradores, dentro e fora do Brasil. Pode ainda confiscar bens e valores e repassá-los, junto com os pagamentos regulares assumidos, para outra organização substituta com objetivos e ações semelhantes.

Áreas como a da saúde têm utilizado mais amplamente a legislação que rege as OS nas parcerias público-privadas. Na educação, essa é uma iniciativa ainda pouco disseminada, em parte porque a Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), de 1996, estabelece que recursos públicos da educação só podem financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas em forma de bolsas de estudo, o que torna instável a regulamentação das escolas *charter* no Brasil. Seria importante que a discussão em torno da revisão da LDB pudesse contemplar de forma mais clara o que na prática já vem funcionando, criando maior segurança jurídica e institucional às iniciativas de parceria público-privada na educação.

A proposta das escolas *charter* é um tipo de inovação que pode abrir novas possibilidades para reformas do ensino público na medida em que rompe mitos sobre a capacidade de aprendizado de alunos com altos déficits de aprendizagem e estabelece padrões de desempenho muito mais altos para professores e gestores. As redes públicas brasileiras ainda se utilizam pouco desse modelo, embora iniciativas inovadoras, como a do Programa dos Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), em Pernambuco, possam oferecer reflexões importantes sobre o papel dessas parcerias nos sistemas públicos de educação.

Um dos ingredientes importantes para o êxito da implantação do modelo foi a criação, em 2004, de um órgão executor do programa sediado na Secretaria de Educação: o Procentro.

Experiência pioneira de escolas *charter* no Brasil, o Procentro nasceu em 2001, em Pernambuco, a partir do interesse pessoal de um ex-aluno em reformar sua antiga escola pública: o empresário Marcos Magalhães, então presidente da Philips para a América Latina, tornou-se mentor e principal liderança do setor privado nessa iniciativa. Perplexo com o estado do prédio do Ginásio Pernambucano, que havia sido interditado por conta da completa deterioração dos acervos e do espaço, ocupado no passado por estudantes como Clarice Lispector e Ariano Suassuna, o empresário formou um grupo de lideranças para reformar a escola que em décadas passadas já havia sido uma referência no Nordeste.

A partir de uma negociação com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o grupo captou recursos de empresas para a reforma do prédio, revitalização da biblioteca e do museu. O processo exigiu um investimento de três milhões de reais e levou dois anos e meio. Ao final da reforma, estava claro que a melhoria da infraestrutura física não era suficiente. Era necessário implantar uma profunda reforma nos aspectos pedagógicos e gerenciais, que oferecesse um novo modelo de escola pública de qualidade. Foi criado então o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada sem fins lucrativos, que se tornou o principal parceiro da Secretaria de Educação nesse esforço que envolveu o governo do Estado, assim como as secretarias da Fazenda, Planejamento, Casa Civil e Educação. Enquanto o governo do Estado assumiu a liderança de promover as mudanças legais que regulamentariam a nova iniciativa, o ICE ficou com a responsabilidade de buscar recursos no empresariado para abrir dez escolas, além do Ginásio, seguindo esse novo modelo.

Um dos ingredientes importantes para o êxito da implantação do modelo foi a criação, em 2004, de um órgão executor do programa sediado na Secretaria de Educação: o Procentro. Garantiu-se assim, no âmbito da parceria público-privada, um tipo de supervisão e apoio prático e ágil que a rede pública não costuma oferecer às escolas. A equipe do ICE e os gestores das escolas participantes do modelo passaram a ter acesso direto à gestão do Procentro na Secretaria Estadual de Educação. Na prática, o ICE e o Procentro integravam uma só equipe, resolvendo problemas e demandas dessas escolas rapidamente, sem passar pelos diversos setores burocráticos da secretaria.

A experiência inicial de criação do modelo em Pernambuco deu ao ICE um conhecimento prático e estratégico que hoje o auxilia a superar resistências e agilizar a implantação do programa em parceria com os governos estaduais de outros Estados no Nordeste, como Ceará, Piauí, Maranhão e Sergipe.¹⁹

A presente análise está centrada no modelo original do Procentro, antes das alterações que se intensificaram a partir de 2008. São as bases iniciais desse modelo que estão sendo levadas a outros

Estados, como o Ceará e Maranhão, e tornaram a experiência um caso pioneiro de escolas *charter* no Brasil. O estudo de campo incluiu visitas a escolas representativas do agreste, sertão e zona da mata, além do Ginásio Pernambucano, na região metropolitana de Recife. O trabalho se concentrou na observação das rotinas escolares, entrevistas e grupos foco com os principais agentes na implantação local dos centros, dando voz a gestores, professores, alunos, pais e prefeitos que lideraram o processo, assim como sindicalistas que representam a resistência ao modelo.



¹⁹ Marcos Magalhães, entrevista, São Paulo, julho de 2008 e setembro de 2009; Magalhães, M. A Juventude Brasileira Ganha Nova Escola de Ensino Médio – Pernambuco Cria, Experimenta e Aprova. Albatroz de 2008.

A large, stylized number '2' is positioned on the left side of the image, spanning across the blue background. It is composed of two shades of blue: a darker blue for the main outline and a lighter blue for the inner curve.

A experiência de Pernambuco

2.1. O desafio inicial do Procentro	27
2.1.1. Estrutura operacional e financeira: panorama geral	29
2.1.2. A formação das equipes	31
2.2. Lideranças educacionais: os gestores dos Centros	32
2.2.1. Identificação de lideranças na rede: a formação de gestores para os Centros	34
2.3. Acompanhamento pedagógico: peça-chave da gestão	36
2.4. Foco na aprendizagem	40
2.5. Professores: compromisso muito além do incentivo financeiro	41
2.5.1. A valorização da carreira do professor: identidade e orgulho profissional	44
2.5.2. Adaptação ao ritmo intenso de trabalho	45
2.5.3. Apoio prático e foco em resultados	46
2.6. Ambição e disposição para superar dificuldades: os alunos do Procentro	48
2.6.1. Adaptação ao ritmo intenso de estudo	52
2.6.2. A busca de qualidade pelos alunos	53
2.6.3. O programa de alunos monitores: jovens lideranças como aliadas do professor	55
2.7. Pais e comunidade	56
2.8. A oposição esperada: a visão do sindicato dos professores	60
2.9. Os aliados inesperados: as prefeituras	62
2.10. Resultados	66

Recursos financeiros não são suficientes. O elemento-chave para inovação está na qualidade do capital humano e nas leis e estruturas organizacionais que regem o funcionamento das redes públicas.

A experiência do Procentro nos mostra a importância de encontrar gestores no setor público com talento e energia para liderar a implantação de uma proposta que crie novos padrões de colaboração entre setor público e privado no Brasil. Essa não é uma tarefa fácil. Recursos financeiros não são suficientes. O elemento-chave para inovação está na qualidade do capital humano e nas leis e estruturas organizacionais que regem o funcionamento das redes públicas. Profissionais com perfil de liderança ficam muitas vezes escondidos, subutilizados, seja na escola, no órgão central ou regional, pois, na rede pública, em geral, são escassos os sistemas internos de identificação e desenvolvimento de profissionais qualificados que possam assumir posições de gestão e inovação. Entretanto, quando atraídos por uma proposta como a do Procentro, esses profissionais fazem toda a diferença para o sucesso da iniciativa.

Para o início da implantação do Procentro foi fundamental a criação de um cargo de gestor estadual localizado no órgão central da Secretaria de Educação, com uma equipe de apoio enxuta e eficaz, dividida entre as áreas pedagógicas e administrativo-financeiras. A função de gestor estadual foi preenchida em dezembro de 2004, com a lei que criou o Procentro, pela educadora Marilene Montarroyos, assessora da Secretaria de Educação com grande experiência no setor público, incluindo a rede escolar. O conhecimento do funcionamento interno da máquina governamental foi de grande importância na criação de oportunidades e diálogo com eventuais resistências dentro da rede.

Os principais elementos do modelo Procentro de escolas *charter*, implantado pelo ICE em parceria com a Secretaria Estadual de Pernambuco de 2004 a 2007, foram:

- a) Alunos, professores e gestores em regime de dedicação exclusiva e tempo integral (das 7 às 17 horas);**
- b) Critérios específicos e mais rigorosos de seleção, formação e remoção de gestores e professores, sempre com o foco no aprendizado do aluno;**
- c) Possibilidade de contratação de gestores entre educadores aposentados e profissionais de fora da rede pública escolar;**

- d) Sistema de avaliação contínua de gestores, professores e alunos a partir dos resultados de aprendizagem, incluindo o progresso individual dos alunos;
- e) Diferencial de 125% no salário do professor da rede, além de um sistema de pagamento de bônus anual para os professores e gestores em função dos resultados de aprendizagem alcançados;
- f) Criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento de cada Centro, composto de até 15 participantes, com representantes do ICE, da Secretaria de Educação e de organizações locais da sociedade civil;
- g) Orientações curriculares claras, com guias de aprendizagem bimestrais por série e por disciplina, diretamente relacionadas ao sistema de avaliação de resultados.

É importante destacar que todas as inovações do programa estavam de acordo com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação.

2.1. O desafio inicial do Procentro

No início de sua implantação, o modelo de escola *charter* enfrentou oposição acirrada na Assembleia Legislativa, assim como do sindicato dos professores. Uma estratégia-chave desse período, que garantiu respaldo local, foi a apresentação prévia da proposta do Procentro e a articulação de parcerias com as prefeituras, empresários locais e outras lideranças nos municípios onde os primeiros Centros foram criados. Essa articulação no nível municipal auxiliou o programa em momentos difíceis após a implantação, como quando em 2006 o sindicato dos professores tentou organizar, sem sucesso, uma paralisação nos Centros a fim de protestar contra a prova de conhecimentos para professores já contratados.

Um outro desafio encontrado foi a adaptação da proposta pedagógica inicial. Idealizada por consultores externos, precisou ser adaptada à realidade dos alunos matriculados: o desenho curricular proposto contemplava muitos pro-

jetos interdisciplinares e oficinas extracurriculares, sem levar em conta o real déficit de aprendizado dos alunos da rede pública ao ingressarem no primeiro ano do ensino médio. Outro ponto de tensão foi o preparo para o vestibular. A proposta não estava direcionada para esse objetivo, mas os alunos, ao ingressarem, tinham essa expectativa. Os idealizadores do programa não imaginavam que os próprios alunos dos Centros chegariam demandando mais conteúdo, sonhando em ter uma educação, como muitos resumem, “igual à de escola particular”. Dessa forma, os primeiros anos foram de adaptação do currículo:

“No primeiro ano, precisamos enfrentar esse debate sobre construtivismo. Quando começamos, vimos que não tínhamos nem os alunos nem os professores que se encaixavam naquela escola ideal... Eu nunca vou me esquecer de um dia, em outubro, no primeiro ano do Ginásio Pernambucano. Eu estava numa sala com as professoras, a gestora e a coordenadora pedagógica. Chegou um aluno muito triste e me disse: ‘Professora Marilene, eu estava no fim de semana conversando com um colega meu que estuda em uma escola particular e ele disse que está aprendendo umas coisas que eu nunca ouvi falar na minha vida.’ Então, conversamos com ele e outros estudantes e nos demos conta de que eles estavam sentindo falta de mais conteúdo. Estávamos fazendo oficinas interdisciplinares o tempo todo, aquela maravilha, mas eles estavam sentindo falta de conhecimento, e conhecimento tinha que ser um de nossos pilares.”

Marilene Montarroyos, Recife, agosto de 2008.

A fim de enfrentar o desafio pedagógico, foi criada uma estratégia que, posteriormente, se tornou prática em todos os Centros: o Programa de Nivelamento, um reforço em matemática e língua portuguesa inserido na grade regular do primeiro ano. Os Centros não abandonaram as oficinas complementares, mas as realocaram para os últimos semestres do ensino médio. Desenvolveram também, para o terceiro ano, aulas especiais voltadas para a construção de um “Projeto de Vida”, incluindo orientação vocacional complementada por cursos

que auxiliavam os jovens formandos a mapear estratégias para o que fazer após o término do ensino médio. “Eles precisam de nossa ajuda para isso, porque, sozinhos, não conseguem. E nós já sabemos que, quanto mais organizada estiver a vida do jovem, com o seu projeto de vida desenhado, melhores serão seus resultados”, explica Marilene Montarroyos.

Em 2008, com a transição do governo estadual, o modelo de funcionamento do Procentro em Pernambuco foi alterado. A Secretaria de Educação anunciou a expansão da proposta para 106 escolas de tempo integral. Entretanto, alguns pontos centrais do modelo, como a seleção e formação de diretores, e a remuneração de professores por desempenho, foram reformulados. Até 2007, o ICE compartilhou o poder de gestão dos Centros com a Secretaria de Educação de Pernambuco, incluindo poder de veto. Após essa data, o convênio de gestão compartilhada não foi renovado e, a partir de 2008, o ICE passou a ser responsável somente pela articulação de parcerias externas para projetos extracurriculares nos Centros, perdendo o compartilhamento de decisão sobre a seleção e formação de professores e gestores, um dos eixos fundamentais não só do programa, mas dos modelos de escolas *charter* em geral.

Nesse sentido, vale ressaltar que a presente análise se refere apenas ao período em que o modelo de gestão compartilhada entre o setor público e privado, foco desta publicação, vigorou no Estado de Pernambuco (2004 a 2007).

2.1.1. Estrutura operacional e financeira: panorama geral

A proposta operacional do Procentro era a escola em regime de tempo integral – das 7 às 17 horas – com capacidade máxima para mil alunos, ou 320 jovens em cada uma das três séries do ensino médio, e uma equipe docente de até 33 professores. Esse total era alcançado apenas no terceiro ano de funcionamento, pois cada Centro se iniciava com 330 alunos na primeira série do ensino médio. No segundo ano de funcionamento, esses alunos passavam para a segunda série e uma nova turma de alunos “calouros” era matriculada. Essa estratégia de crescimento cumpriu funções importantes, garantindo que o aluno fosse exposto a três anos do programa, tempo mínimo para reverter os déficits de aprendizado e alcançar as metas para o ensino médio. Esse crescimento gra-

dual das turmas também garantiu que os próprios alunos pudessem auxiliar na orientação dos ingressantes e no desenvolvimento e consolidação da cultura escolar promovida por professores e gestores.

A localização dos primeiros 20 Centros foi escolhida a partir de dois critérios principais:

- a) Região com população em torno de 200 mil habitantes, no município ou no conjunto de municípios de uma região;**
- b) Coparticipação da prefeitura para o fornecimento de espaço físico, apoio na manutenção da infraestrutura e financiamento de transporte para os alunos, incluindo aqueles residentes nas áreas rurais.**

Além da diretora, chamada de gestora, a equipe dos Centros era formada por um coordenador pedagógico, um coordenador administrativo-financeiro e um coordenador de mobilização social e comunicação, responsável pelas parcerias com a comunidade e organização de eventos.

Além da diretora, chamada de gestora, a equipe dos Centros era formada por um coordenador pedagógico, um coordenador administrativo-financeiro e um coordenador de mobilização social e comunicação, responsável pelas parcerias com a comunidade e organização de eventos. Todos os Centros desenvolviam um Plano de Ação, elaborado coletivamente, com objetivos, resultados previstos e indicadores de desempenho. Cada profissional – do professor à equipe de apoio – elaborava seu Plano de Ação individual e era cobrado a partir dos resultados estabelecidos.

O custo de investimento inicial na infraestrutura física (laboratórios, bibliotecas, salas temáticas e consultoria) ficava em torno de 400 mil reais. Geralmente, os prédios eram cedidos ou construídos pela prefeitura, sendo que os principais custos de funcionamento de um Centro eram com recursos humanos (salário-base complementado por adicional salarial de período integral, bônus por desempenho e encargos), que girava, anualmente, em torno de 1,4 milhão de reais. Custos com refeições, uniforme escolar, livros didáticos, material de apoio, material de limpeza e manutenção chegavam a 1,1 milhão de reais ao ano. Aos alunos eram garantidos todos os livros didáticos, três refeições por dia, uniforme e transporte escolar. As despesas com refeição eram terceirizadas e correspondiam a um custo diário de 4 reais em média, incluindo café da manhã, almoço e lanche.

No terceiro ano de funcionamento, o custo anual por aluno era de 2,5 mil

reais. Até 2005, com exceção do salário-base dos professores, coberto pela rede estadual, todos os outros itens eram custeados pelo ICE e parceiros. Mas na medida em que o programa se expandiu, houve reversão significativa da participação do setor privado nos custos. Em 2006, quando o número de Centros subiu de dois para 13, o ICE assumia apenas o investimento inicial e, em 2007, a rede já contava com 20 Centros e 10 mil alunos, a um custo total de 56 milhões de reais, 95% dos quais cobertos pelo Estado.

2.1.2. A formação das equipes

Os gestores do Procentro assumiram um papel importante na busca de apoio local para a implantação inicial dos Centros. Apoiados pela equipe central, os gestores aceitaram o desafio de organizar e conduzir encontros frequentes em suas comunidades para explicar a proposta e conseguir suporte de famílias e lideranças antes do início das atividades.

Nos primeiros anos de funcionamento dos Centros, os gestores tiveram que enfrentar problemas sérios de espaço e infraestrutura. A experiência do Centro de Panelas foi um dos exemplos de como o envolvimento da equipe docente e a motivação dos alunos ajudam a escola a atravessar problemas de infraestrutura física. A escola possuía uma biblioteca e dez salas de aula para 587 alunos, com uma média acima de 50 alunos por sala. Na quadra foi improvisado um refeitório com mesas e cadeiras de plástico. Apesar de todas as dificuldades, durante a visita de campo, era notória a concentração dos alunos nas salas superlotadas devido à reforma do prédio, que, por questões orçamentárias, se estendeu por um ano além do previsto:

Os gestores do Procentro assumiram um papel importante na busca de apoio local para a implantação inicial dos Centros.

“Muitas vezes, na escola pública tradicional temos a estrutura física, mas não encontramos a estrutura humana adequada. Todo mundo que está aqui está envolvido... Então, a gente conseguiu juntar uma equipe que mesmo contra a maré quer ensinar e a gente está vendo que o aluno quer aprender.”

Eveline Vilar de Araújo, Panelas, novembro de 2008.

Os gestores do Procentro eram, antes de tudo, líderes pedagógicos, responsáveis pela equipe de professores e pelos resultados de aprendizado de seus alunos, constantemente avaliados. O trabalho também incluía a busca de parcerias na comunidade e a colaboração como mentores na formação de gestores para novos Centros.

No entanto, o principal desafio da implantação dos Centros não foi a montagem da infraestrutura física: foi a formação das equipes. No primeiro ano de funcionamento, os Centros enfrentaram muitas dificuldades para preencher todos os quadros de pessoal. Esse problema reflete uma dificuldade geral para a implantação de escolas *charter* no Brasil: as redes públicas, em geral, não têm sistemas internos para identificar e promover profissionais com perfil de liderança e inovação. A equipe do Procentro precisou se apoiar em estratégias informais para obter indicações de candidatos, incluindo recomendações de secretários municipais, dirigentes de órgãos regionais e também de professores contratados, que passaram a ajudar através do boca a boca nos esforços de recrutamento. Em Panelas, por exemplo, a escola deveria ter em seu primeiro ano de funcionamento 23 professores, mas apenas 18 assumiram o cargo e se responsabilizaram pela grade completa de todas as aulas para que o aluno não fosse prejudicado. A dedicação desses profissionais revela o idealismo que a proposta dos Centros e o perfil dos gestores conseguiram atrair e catalisar, tornando a implantação do modelo viável.

2.2. Lideranças educacionais: os gestores dos Centros

O papel do gestor de um Centro se diferenciava bastante da prática dos diretores da maioria das escolas estaduais da rede. Nas escolas do Procentro, o diretor, chamado de gestor, era figura central, responsável e cobrado não só pela administração de recursos materiais e financeiros, mas também pelo desenvolvimento e acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores. Os gestores do Procentro eram, antes de tudo, líderes pedagógicos, responsáveis pela equipe de professores e pelos resultados de aprendizado de seus alunos, constantemente avaliados. O trabalho também incluía a busca de parcerias na comunidade e a colaboração como mentores na formação de gestores para novos Centros. Com mais autonomia, os gestores do Centro passaram a ser mais responsabilizados pelo aprendizado de seus alunos, sabendo que podiam ser removidos pela gestão central, caso não demonstrassem resultados.

Uma das principais inovações do Procentro foi a criação de um processo específico de seleção e formação de gestores para sua rede de escolas. Nesse período, na rede estadual de Pernambuco os diretores eram escolhidos por eleição direta nas

escolas e precisavam ser professores concursados da rede. Não havia um processo de certificação prévia. Embora precisassem elaborar um plano com metas, na prática, quando eleitos, dificilmente eram removidos se apresentassem baixo desempenho durante o tempo de mandato. O Procentro trouxe uma ruptura com essa prática na medida em que estabeleceu a seleção de seus gestores por meio de entrevistas e provas e pôde contratar profissionais não concursados, aposentados ou de fora da rede.

Ampliar o leque de candidatos a gestor dos Centros foi uma grande conquista do Procentro. Até 2007, os gestores dos Centros foram escolhidos por meio de um processo de seleção no qual podiam se candidatar não só professores ativos da rede, mas outros profissionais, incluindo diretores aposentados e profissionais de outras áreas do setor público ou privado. Regulamentada pelo Decreto 26307, de 15 de janeiro de 2004, e pela Portaria Seduc 4593, de 3 de setembro de 2004, essa inovação rompeu os limites do sistema regular das escolas públicas de Pernambuco, em que diretores precisavam ser professores concursados.

O rigoroso processo de seleção de gestores também se tornou uma marca do Procentro. Além de prova escrita e análise de currículo, eram realizadas entrevistas com o apoio de uma consultoria especializada, resultando no desenho do perfil comportamental de cada candidato. Esse processo permitiu a contratação de profissionais qualificados, que, por sua vez, permaneciam no cargo somente enquanto obtivessem avaliação satisfatória do Conselho Gestor. Todos os gestores participavam de um sistema de incentivos, recebendo, assim, um salário maior que o da rede pública de ensino.

Na medida em que foi se expandindo, o modelo do Procentro manteve o foco no desenvolvimento de lideranças internas e multiplicadores do programa que pudessem auxiliar na identificação e formação de novos gestores. A proposição de um sistema de mentores, apoiado na experiência dos primeiros gestores contratados, foi uma ação estratégica na formação inicial de novos profissionais e também na formação contínua dos próprios gestores mentores. “Você cresce quando tem a oportunidade de passar o que aprendeu, erros e acertos, para os novos gestores. Eles sabem que podem nos ligar para tirar dúvidas informalmente”, conta Maria do Socorro Silva¹, gestora do Centro de Ensino Experimental Técnico do Agreste de Bezerros, o segundo a ser criado pela rede Procentro, que foi mentora de praticamente todos os gestores dos diversos Centros do interior, como Panelas, Gravatá, Palmares e Serra Talhada.

A proposição de um sistema de mentores, apoiado na experiência dos primeiros gestores contratados, foi uma ação estratégica na formação inicial de novos profissionais e também na formação contínua dos próprios gestores mentores.

¹ Recife, setembro de 2008.

A estratégia de contar com gestores mais experientes como mentores se tornou um eixo fundamental de formação do Procentro. Muitas vezes, os programas de formação se restringem a oficinas, palestras, conferências, mas não oferecem um atendimento individualizado no dia a dia do gestor, justamente quando vão surgindo dilemas e dúvidas da prática. Em todas as entrevistas realizadas, os gestores dos Centros reforçaram a importância de saber que a qualquer momento podiam enviar um e-mail, fazer uma ligação ou pedir uma visita de um gestor experiente para ajudá-los a enfrentar um problema em sua escola. Esse tipo de estratégia poderia não ser somente de escolas *charter*, mas aproveitada na rede como um todo, se forem criados sistemas para identificar aqueles diretores mais exitosos que tenham talento para apoiar como mentores novos diretores da rede.

2.2.1. Identificação de lideranças na rede: a formação de gestores para os Centros

O Procentro precisou desenvolver estratégias específicas de recrutamento e desenvolvimento de profissionais com potencial de liderança para assumir os cargos de gestores dos Centros. Inicialmente, a rede estadual não tinha à sua disposição número suficiente de profissionais com o perfil necessário para ocupar todos os cargos de gestores dos Centros que se abriam. Foi necessário um processo de identificação de potenciais gestores que pudessem concorrer nesse processo, pois muitos eram professores com capacidade de liderança, mas cujo perfil era desconhecido pela Secretaria de Educação. Em muitos casos, prefeitos e órgãos regionais colaboraram com a indicação de profissionais aposentados ou professores ativos na rede pública de ensino que não se viam assumindo o papel de gestor antes de serem convidados.

Tanto na rede de escolas municipais quanto estaduais, foram identificados profissionais com talento especial para a gestão escolar, mas que precisavam de oportunidades para revelar e desenvolver essa competência. Foi o caso da gestora do Centro Experimental de Ensino de Panelas, Eveline Vilar de Araújo,

que antes de assumir o cargo, em 2005, era professora de oitava série na escola municipal Joaquim Nabuco quando foi chamada pelo prefeito para ser a gestora do novo Centro, que começaria no ano seguinte. “Eu gosto de sala de aula, sempre gostei. Mas tinha um medo danado de direção. Eu achava que não era capacitada para gerir”, lembra Eveline.

Como muitos outros gestores e coordenadores dos Centros, somente após assumir a gestão de um Procentro, a professora descobriu sua vocação para a tarefa. Nesse período, pelas regras do sistema vigente de seleção de diretores na rede estadual de Pernambuco, onde a escolha era feita por eleição, muitos profissionais capacitados para assumir a direção de uma escola pública não se sentiam motivados a participar por considerarem que o peso político da escolha era maior que o da competência técnica.

Como parte do processo de seleção, os novos gestores passaram por uma série de etapas: análise de currículo, entrevistas, dinâmicas de grupo e treinamento específico. De agosto de 2005 a janeiro de 2006, quinzenalmente, os candidatos finais tinham que se ausentar das escolas onde davam aula para ir a encontros em Recife. A participação nos treinamentos era monitorada e levada em conta na decisão final de seleção. Até 2007, o Programa de Capacitação em Gestão do Centro de Ensino Experimental foi supervisionado pelo Procentro, em parceria com o ICE, e mencionado por gestores e professores colaboradores como um dos pontos fundamentais do modelo.

O Procentro buscou profissionais da rede pública de ensino que se diferenciavam em termos de compromisso e iniciativa, mas que geralmente não eram reconhecidos. Todos os gestores selecionados eram profissionais da escola pública, com um profundo compromisso pessoal em restaurar sua qualidade. Esse pode ser indicado como um dos méritos do Procentro: reconhecimento e resgate de talentos, além do investimento no desenvolvimento de potenciais gestores. A experiência mostra que as redes públicas podem formar estruturas que identifiquem e invistam no preparo de professores com potencial para o cargo de gestor.



Kátia Simone Mendonça, gestora do Centro de Santa Maria da Boa Vista, 2008

No sertão, uma jovem diretora também ilustra como esses profissionais diferenciados foram atraídos pela proposta organizacional do Procentro. Kátia Simone Mendonça, gestora do Centro de Santa Maria da Boa Vista, começou a lecionar aos 17 anos em escolas rurais e chegou a atuar por um ano como secretária municipal de Educação. Quando convidada a participar do processo de seleção para gestor do Centro de Santa Maria, não hesitou em abrir mão do cargo. “Eu passava a maior parte do tempo despachando processos, assinando ofícios e recebendo pessoas no gabinete. Era pedido de gratificação de professor, férias vencidas de professor, licença-prêmio de professor, licença-maternidade, atendimento de pedidos de vereadores, de simpatizantes da prefeitura. Meu trabalho era só papel e eu lido bem com gente, com o pedagógico”, lembra Kátia².

2.3. Acompanhamento pedagógico: peça-chave da gestão

Nos Centros, o gestor era diretamente responsável pelos resultados de aprendizado e precisava ter um talento especial para oferecer apoio pedagógico. O programa possibilitava uma margem de autonomia para que cada Centro encontrasse sua identidade e parcerias locais, mas exigindo dos gestores a atuação como líderes pedagógicos de suas escolas. “Quando eu vou à sala de aula,

² Kátia Simone Mendonça, Santa Maria da Boa Vista, novembro de 2008.

quando converso com o aluno, olho o seu caderno, estou também observando os resultados”, explica Maria José Oliveira dos Santos, gestora do Centro de Ensino Experimental de Palmares (CEEPA). Mesmo professores com mais experiência na rede contam que no Procentro puderam de fato exercer pela primeira vez a liderança na qualidade do ensino e da aprendizagem de sua escola, com total suporte do escritório central do Procentro. Casos como o de Maria José e outros gestores dos Centros mostram como as redes públicas podem aproveitar seus diretores mais experientes, já aposentados ou prestes a se aposentar, não somente por sua experiência, mas também pelo novo desafio que uma iniciativa desse tipo representa para alguém que já acreditava estar no final da carreira. A tarefa de focar no pedagógico, para os gestores mais experientes, foi uma oportunidade nova e atraente, que os fez aceitar o desafio de gerir um Centro.

A dedicação ao trabalho pedagógico se tornou uma realidade para gestores porque no quadro de funcionários dos Centros havia um coordenador administrativo-financeiro, que absorveu parte das tarefas burocráticas que usualmente consomem o tempo dos diretores das escolas públicas.

Em todos os Centros, havia rotinas de trabalho claras para cada profissional, incluindo o gestor. As observações diárias nas salas e corredores, conversas com alunos, análise de exames e cadernos dos estudantes davam subsídios para as conversas informais e reuniões semanais de supervisão do gestor com seus coordenadores e professores. Nesse sentido, o modelo também inovou porque garantiu tempo e abertura dos professores para ouvir críticas e sugestões do diretor. Com uma equipe docente com dedicação exclusiva e integral, não havia desculpas para o gestor não garantir uma comunicação frequente com o grupo. “O professor sabe que está sendo observado. Minha ‘pesquisa’ é feita de forma transparente, olhando no olho e dizendo a verdade, mas sem ferir”, diz Maria José, gestora do Centro de Palmares. “Eu estudei supervisão escolar, mas só aqui no Centro é que pude pôr tudo em prática.”

Como os Centros contavam com um planejamento prévio, com metas claras e guias de aprendizagem, os gestores tinham bases muito concretas para suas cobranças. O apoio institucional do Procentro e a cobrança dos próprios pais e alunos faziam toda a diferença. Os alunos dos Centros eram “clientes” exigentes e se sentiam no direito de reclamar com o gestor quando não estavam conseguindo aprender com algum educador, como foi o caso de um pro-

Em todos os Centros, havia rotinas de trabalho claras para cada profissional, incluindo o gestor. As observações diárias nas salas e corredores, conversas com alunos, análise de exames e cadernos dos estudantes davam subsídios para as conversas informais e reuniões semanais de supervisão do gestor com seus coordenadores e professores.

“Eu tive que chamá-lo, olhar no olho e dizer: ‘colega, não estou questionando a sua formação dentro da disciplina, mas a metodologia utilizada. Você tem que mudar a sua metodologia’. Ele na hora ficou chocado, mas depois agradeceu, aceitou nossas sugestões e mudou.”

Maria José Oliveira dos Santos, gestora de Palmares

fessor de ciências no Centro de Palmares. Nesse caso, a gestora seguiu os procedimentos exigidos pelo Procentro: conversou com alunos, pais, olhou cadernos, planos de aula, observou aulas e se reuniu diversas vezes com o professor. “Eu tive que chamá-lo, olhar no olho e dizer: ‘colega, não estou questionando a sua formação dentro da disciplina, mas a metodologia utilizada. Você tem que mudar a sua metodologia’. Ele na hora ficou chocado, mas depois agradeceu, aceitou nossas sugestões e mudou.” Após algumas semanas, a gestora convocou uma reunião de novo com os pais, que lhe contaram que seus filhos já estavam percebendo melhorias. Nem sempre as sugestões eram aceitas, como foi o caso de uma professora de geografia, que ao receber as críticas preferiu sair do Centro.

A estrutura de funcionamento do Procentro oferecia condições ao professor para a formação continuada. Primeiramente, todo professor tinha um dia por semana de dedicação exclusiva ao planejamento, avaliação e pesquisa para as aulas. Havia, portanto, tempo para os professores se reunirem por disciplina, série e/ou projetos especiais, assim como encontros com pais, alunos e gestores. Esse fator foi citado por muitos professores como um dos melhores aspectos do regime de trabalho do Procentro³. Além do apoio do gestor e do coordenador pedagógico, e mesmo dos outros colegas, o professor podia trocar informações com o escritório central e com outros educadores, geralmente por correio eletrônico, embora, esporadicamente, o Procentro realizasse encontros e visitas de intercâmbio entre diferentes Centros.

A liderança dos gestores dos Centros junto à equipe de professores era um dos maiores diferenciais desses profissionais. Eram, de fato, os líderes pedagógicos da escola. Essa competência ajudou a garantir o enraizamento e a manutenção das principais rotinas escolares e expectativas de desempenho do modelo.

A supervisão e o acompanhamento pedagógico realizado pelos gestores com sua equipe fortaleceram o compromisso de todos com a proposta dos Centros. Célia, então gestora do Centro de Petrolina e secretária municipal de Educação em 2008, ressalta que foi fundamental estar sempre alerta para não deixar os padrões de desempenho do professor caírem. “Se você não acompanhar e cobrar dos seus professores, quando perceber, acabou o ano e pouco foi feito. Tem que ter cuidado mesmo, chamar a atenção, ajudá-los quando eles não sabem o que fazer para melhorar”, explica.⁴

A gerência estadual do programa oferecia aos gestores apoio e direções cla-

³ Grupos de foco com professores dos Centros de Palmares, Santa Maria da Boa Vista, Bezerros, Recife e Petrolina de agosto de 2008.

⁴ Petrolina, 2008.

ras sobre quais passos tomar na orientação aos professores com baixo desempenho. Existia um processo, com diferentes etapas, antes da decisão de demissão. “Primeiro, eu sento para planejar com o professor que está trabalhando mal. Se tem dificuldade em algum conteúdo, a gente organiza uma intervenção, alguém que possa ser seu mentor, treinamentos, uma visita à aula de outro professor ou a outro Centro, a leitura de livros, filmes. Só depois, se ele não muda a sua prática, tomamos a posição de demitir”, explica Célia. Outra professora, que sabia que estava para ser demitida por baixo desempenho, pediu uma licença médica, que renovou pela segunda vez no início das aulas. Norteada por sua formação como gestora no Procentro, Célia investiu tempo e energia para documentar por que a licença não deveria ser aceita:

“Eu disse que não sou governo, eu não sou patrão de ninguém, mas na escola não ia encobrir nada que estivesse errado, porque não é justo uma pessoa que não vem ao trabalho continuar ganhando, atrapalhando o quadro da escola.”

Célia Regina de Carvalho, Petrolina, novembro de 2008.

Como parte do modelo *charter*, os gestores do Procentro foram treinados sobre como desenvolver a cooperação em suas equipes e junto a parceiros externos, adequando-se às necessidades e recursos disponíveis em cada Centro. As reuniões precisavam ter uma agenda clara, focada nas metas e no Plano de Ação do ano. Preparados pelo Procentro para buscar parcerias locais, os gestores conseguiram projetos com aliados importantes na região, como o Sebrae e rádios locais, contando com a ajuda de professores para coordenar as iniciativas. Centros como o de Petrolina focaram também no desenvolvimento de jovens monitores para que estes liderassem oficinas para seus colegas. Um dos mais bem-sucedidos trabalhos do Procentro de Petrolina, que foi levado para outros Centros, ocorreu em matemática, com professores que desenvolveram projetos especiais voltados para trabalhar frações, uma das grandes dificuldades dos alunos ingressantes.

A existência de uma rede de Centros, gerida por uma equipe central, favoreceu a troca de boas práticas entre os diferentes Centros. Enquanto na rede estadual é mais comum que projetos bem-sucedidos se limitem a ficar conhe-

Como parte do modelo *charter*, os gestores do Procentro foram treinados sobre como desenvolver a cooperação em suas equipes e junto a parceiros externos, adequando-se às necessidades e recursos disponíveis em cada Centro.

cidos dentro da escola, no caso do Procentro a gestão estadual do programa atuou como multiplicadora, estimulando a identificação de boas práticas pedagógicas e a disseminação dessas experiências entre os diferentes Centros. Assim, cada gestor sabia sobre os projetos que deram certo em outros Centros e como indicar quais iniciativas de seu Centro mereciam destaque para serem disseminadas para os demais. O estímulo à troca de boas práticas entre a rede de escolas participantes do programa é uma tendência característica das diferentes propostas internacionais do modelo *charter*.

2.4. Foco na aprendizagem

A superação do atraso dos alunos ingressantes no primeiro ano do Procentro constituía-se um dos principais desafios enfrentados pelo gestor do Centro. O sucesso do Programa de Nivelamento dependia da liderança do gestor, examinando avaliações, estimulando e cobrando dos professores, conversando com alunos e pais sobre a necessidade desse reforço. No Centro de Santa Maria da Boa Vista, município que em 2009 possuía a segunda maior concentração de assentamentos de sem-terra do Brasil, quase metade dos alunos era da zona rural, onde o déficit de aprendizado é ainda maior. Para desenvolver o Programa de Nivelamento, a gestora Kátia conhecia cada aluno e se envolvia diretamente no processo de planejamento pedagógico.

O estímulo à troca de boas práticas entre a rede de escolas participantes do programa é uma tendência característica das diferentes propostas internacionais do modelo *charter*.

“A demanda da zona rural tem aumentado, porque a comunidade já está vendo o trabalho que a gente vem fazendo e percebe que é um programa sério. Por outro lado, essa demanda nos causa preocupação, pois normalmente os alunos da zona rural chegam ainda mais defasados... De fato, a gente recebe muitos alunos semianalfabetos. Já tivemos casos de alunos que chegaram analfabetos. E percebemos que não há diferença se eles vieram de uma escola municipal ou estadual. Temos que recuperar o que já deveriam ter aprendido da primeira série do ensino fundamental até a oitava série.”

Kátia Simone Mendonça, Santa Maria da Boa Vista, novembro de 2008.



Auditório do Centro de Serra Talhada

O Programa de Nivelamento do Procentro foi considerado por muitos gestores uma estratégia essencial para resgatar jovens que não conseguiriam acompanhar as aulas do ensino médio sem esse apoio. “É difícil e é moroso, com alguns alunos a gente consegue um avanço muito grande em meses; outros, no entanto, precisam de mais tempo e investimento”, explica Kátia. Além das horas de estudo e reforço escolar no horário regular da escola, os professores atendiam alunos com maior dificuldade depois das 17 horas e nos finais de semana.

Apesar dessas dificuldades, havia uma procura muito grande por vagas, não só no município, mas em cidades vizinhas, inclusive alguns no Estado da Bahia, como Riacho Seco e Ibó. O Centro de Santa Maria da Boa Vista tinha alunos de assentamentos dos sem-terra, incluindo aqueles mais distantes, como Luiz Gonzaga e Catalunha, entre 40 e 60 quilômetros. Para Kátia, essa demanda crescente sinalizava que “não é que o povo não se interessa pela educação. É a educação ruim oferecida que não desperta o interesse do povo. Os jovens vêm com muitos sonhos e expectativas. Quando veem pessoas que acreditam neles, eles querem se esforçar”.

2.5. Professores: compromisso muito além do incentivo financeiro

O incentivo financeiro no modelo dos Centros teve um papel fundamental para a atração e retenção de profissionais qualificados. Além do salário-base, os professores dos Centros recebiam um adicional de 125% e uma gratificação

anual por desempenho que podia chegar a 4 mil reais. O trabalho do professor era integral na escola – outro atrativo para professores que tinham que lidar com a rotina de dar aula em duas ou até três escolas diferentes.

Havia outros incentivos além dos financeiros, como o dia de estudo ou planejamento reservado semanalmente para o professor. Esse período era obrigatório e garantido na grade semanal, pois era entendido como fator essencial para ajudá-lo a planejar e avaliar suas aulas, além de estimular a cooperação entre colegas durante esse processo. A forma de distribuição do trabalho coletivo variava entre os Centros. Em alguns deles, o dia de estudo era o mesmo para todos os professores, enquanto em outros, como o de Palmares, cada disciplina tinha o seu dia de estudo. “Esse tempo semanal para trabalhar dentro da escola é fundamental. Eu não conseguiria fazer tudo isso em casa”, afirma Lizandra, uma das professoras de língua portuguesa do Centro de Palmares.⁵

A avaliação de desempenho do professor era contínua, realizada pelo gestor e coordenador pedagógico, mas também envolvia os alunos no processo. Os indicadores de avaliação do desempenho docente incluíam:

- Índice de aprovação da comunidade em relação ao Centro;
- Evolução do Índice Geral de Aproveitamento dos Estudantes no Saepe (Sistema de Avaliação dos Estudantes no Estado de Pernambuco);
- Índice de aprovação dos estudantes em relação ao desempenho do Centro e do professor;
- Avaliação externa baseada em questões do vestibular;
- Participação em atividades com os estudantes, como em feiras de ciências;
- Cumprimento do conteúdo do programa de ensino, a partir dos guias de aprendizagem.

Os professores dos Centros foram unânimes em contar que os alunos costumavam cobrar um bom desempenho de ensino. “Nós temos definido os conteúdos e o tempo em que devem ser ensinados. Temos um contrato didático com os

⁵ Lizandra da Silva Porto, entrevista, Palmares, agosto de 2008.

estudantes, que cobram mesmo, na medida em que também são muito cobrados”, comenta a professora Lizandra da Silva Porto, de língua portuguesa, do Centro de Palmares. A fim de envolver os estudantes no processo de aprendizagem, os guias de aprendizagem são apresentados aos alunos, explicando quais conteúdos e competências precisam ter aprendido ao final do ano e de cada bimestre.

O nível de incentivo e cobrança por resultados presente no modelo dos Centros atraiu um perfil diferenciado de professores. Esse perfil docente, da mesma forma que o dos gestores, teve um papel importante na garantia da manutenção de padrões básicos de funcionamento dos Centros.

Os professores contratados pelos Centros foram selecionados entre os concursados da Secretaria de Educação. Complementar a essa pré-seleção, o Procentro desenvolveu seu próprio processo de seleção e formação continuada para assegurar professores com o perfil necessário para uma escola em tempo integral, focada em resultados de aprendizado. Após a abertura do edital, todo professor de ensino médio do quadro efetivo da rede estadual, com licenciatura na sua disciplina, podia se candidatar. Além da análise dos currículos, de uma prova de conhecimentos e um questionário de avaliação do perfil comportamental, os candidatos também passaram por entrevistas, exames de conteúdo específico e uma orientação sobre a proposta de trabalho, especialmente o nível de exigências e as condições de trabalho.

A gestão do programa garantiu a qualidade dos professores dos Centros, reforçando constantemente com gestores as expectativas esperadas da atuação desses profissionais:

“O professor faz uma prova de conteúdo. Como é que deixam uma pessoa lecionar uma disciplina se ela não a domina nem no nível do segundo grau? Nosso professor não pode tirar licença-prêmio nos três primeiros anos. Se quiser fazer mestrado, vai ter que estudar no fim de semana ou à noite. Professor nosso não pode faltar. Se ele faltar por motivo de doença, outro professor do Centro tem que estar inteirado do plano de aula e se encarregar de cobri-lo.”

Marilene Montarroyos, Recife, agosto de 2008.

Critérios de seleção de professores mais rigorosos agravam o problema que o sistema público educacional tem enfrentado para suprir a falta desses profissionais na rede, especialmente nas áreas de exatas. Nesse cenário, algumas das estratégias do Procentro, como melhores salários e oportunidades para atrair profissionais de outros setores, podem auxiliar no enfrentamento dessa realidade. Outra estratégia que merece atenção é a valorização da carreira do professor, que no caso do Procentro combinou o diferencial de remuneração com melhores condições de trabalho.

2.5.1. A valorização da carreira do professor: identidade e orgulho profissional

Os professores formados pelo Procentro construíram uma identidade própria, assumiram os princípios da “pedagogia da presença”, que significa o compromisso do professor com o aprendizado de todos os seus alunos. Havia um orgulho profissional e uma percepção de fazer parte de um time especial, que estimulava o professor a dar o melhor de si, como descreveu o professor de educação física Jaime de Jesus Pereira Filho:

“Nós trabalhamos alinhados com a direção sobre o que fazer e como falar com cada aluno. Precisamos estar à disposição para assistir o aluno a qualquer momento. Em qualquer canto, a gente está educando. Se qualquer professor pegar os alunos fora de aula, conversando nos corredores, ele tem a responsabilidade de encaminhá-los para a sala de aula. Nós nos reunimos, cobramos sempre um do outro, discutindo projetos e buscando ideias. Por isso, a gente avança tanto. Os alunos sentem essa assistência da gente porque eles estão o dia todo conosco.”

Jaime de Jesus Pereira Filho, Recife, novembro de 2008.

Os professores foram quase unânimes em admitir que o incentivo financeiro era um atrativo importante. Mas também acrescentaram que não era o suficiente. “A pessoa tem que ter o perfil, gostar do que faz e ter muita persistência”,

afirma Avanir Azevedo, professor que veio de Recife para trabalhar no Centro de Palmares. “Cada um de nós professores foi selecionado e convidado para trabalhar aqui. Querendo ou não, você se sente mais importante ao participar do programa, você se dedica mais.” Para os professores, a estrutura do Procentro, incluindo as altas expectativas, assim como a cobrança, proporcionou orgulho profissional e o apoio tão sonhado para realizar um trabalho de qualidade.

2.5.2. Adaptação ao ritmo intenso de trabalho

Os professores que se interessaram pela proposta do Procentro precisaram passar por um processo de adaptação ao ritmo intenso de trabalho. Maria Cleide de Carvalho Feitosa, professora de biologia, se lembra do seu período de adaptação, em que diariamente se perguntava “se tinha de fato o perfil para trabalhar aqui”. No Ginásio Pernambucano, em Recife, uma professora chegou a afirmar que dedicação integral em uma escola do Procentro era mais cansativa que sua antiga jornada dupla ou tripla em diferentes escolas. “Eu me cansava menos quando corria de uma escola para outra, trabalhando manhã, tarde e noite. No Centro, eu me canso mais. Estou pensando em sair.” Como ela, outros professores comentaram sua surpresa nos primeiros meses e até a dificuldade inicial para se adaptar à intensidade e ao envolvimento exigidos pelo modelo.

Muitos professores, que passaram pelas diferentes etapas de seleção, desistiram durante a orientação, quando perceberam o volume de trabalho – apesar dos incentivos financeiros. “O professor precisa ser honesto e perguntar: Será que estou preparado para passar oito horas numa escola, ali naquele espaço? Estou preparado para atender o meu aluno? Estou disposto a fazer aquele aluno gostar do que estou pretendendo repartir, compartilhar com ele?”, afirma Maria Cleide, que, ao contrário de sua colega de Recife, conseguiu se adaptar ao ritmo de trabalho de dedicação exclusiva e integral.

Com um diferencial financeiro e melhores condições de infraestrutura e laboratórios, o Procentro também conseguiu ter mais sucesso para atrair professores de disciplinas nas quais nacionalmente há um grande déficit de profissionais qualificados, como na área de ciências, inclusive professores de fora do município onde os Centros se localizam. Foi o caso de Maria de Lourdes Villar

Com um diferencial financeiro e melhores condições de infraestrutura e laboratórios, o Procentro também conseguiu ter mais sucesso para atrair professores de disciplinas nas quais nacionalmente há um grande déficit de profissionais qualificados, como na área de ciências, inclusive professores de fora do município onde os Centros se localizam.

A experiência do Procentro permitiu a formação de um núcleo de professores de ciências qualificados, que poderiam se tornar formadores e mentores de professores menos experientes nessa área.

Alves, que dava aula de ciências na rede estadual de Caruaru, centro econômico da região do agreste, onde vive até hoje. Ela e duas colegas dividiam os custos da gasolina e do carro para a distância de 100 quilômetros que percorriam para lecionar em Panelas. Maria de Lourdes explica que o tipo de professor que os Centros Experimentais conseguiram atrair foram aqueles da rede pública que já ensinavam bem na escola regular, apesar de todas as dificuldades. “Aqui não fazemos greve. O professor só falta se realmente for caso de extrema necessidade”, diz a professora.⁶

Os professores de ciências produziram manuais detalhados de laboratório, com o apoio de Luiz Gonzaga, professor de Física da Universidade Federal de Pernambuco e especialista em ciências, avaliação e tecnologia no núcleo da gerência estadual do Procentro. O programa contava com um especialista e mentor para todos os professores de ciências dos Centros. “Na escola comum, se trabalha no máximo com o retroprojeto, uma transparência. Nos Centros, havia uma riqueza de laboratórios, material didático, equipamentos. Até a organização das cadeiras era pensada para criar um espaço mais interativo, utilizando o formato de um meio círculo. Quando frequenta o laboratório, o aluno aprende a manusear o microscópio e consegue visualizar aquilo que muitas vezes não vai encontrar num livro. Então, o professor pode realmente dar aula”, explica Gonzaga.

A experiência do Procentro permitiu a formação de um núcleo de professores de ciências qualificados, que poderiam se tornar formadores e mentores de professores menos experientes nessa área. A ideia foi pouco aproveitada pela rede estadual, mas seu potencial deve ser levado em conta quando redes públicas pensarem em introduzir um modelo *charter* que consiga atrair quadros docentes nessas áreas.

2.5.3. Apoio prático e foco em resultados

Outra diferença no trabalho dos professores do Procentro estava na qualidade do apoio e da avaliação que recebiam, tanto do gestor do Centro quanto da gerência estadual do programa. Esse apoio, combinado com os critérios de seleção da equipe docente, refletia-se diretamente nas salas de aula, que se distinguiam da realidade da escola pública não pela sua infraestrutura física,

⁶ Maria de Lourdes Villar Alves, entrevista, Panelas, agosto de 2008.



Estudantes do Centro de Bezerros

que em muito se assemelha às escolas regulares – carteiras e quadro-negro –, mas pelo que acontecia dentro delas. As salas estavam sempre de portas abertas com alunos envolvidos, divididos em grupos, realizando tarefas ou escutando atentamente as orientações do professor. O número de alunos por sala, que em muitos Centros chegou a mais de 45, não era motivo para problemas de disciplina ou dispersão. No quadro-negro, era obrigatória a exposição do objetivo da aula, com as habilidades a serem adquiridas. Os alunos eram chamados pelo nome, em vez do número na lista de presença, como muitas vezes acontece nas escolas regulares da rede pública.

A avaliação dos professores envolvia a comunidade, os gestores e o órgão central do Procentro, que responsabilizavam o professor pelos resultados dos seus alunos. Provas regulares eram realizadas pelos professores para avaliação da sua atualização na disciplina.

Em contrapartida, os guias de aprendizagem, que explicitavam de forma bem prática o que deveria ser ensinado, constituíram-se em um importante elemento do programa para a garantia da qualidade do ensino em sala de aula. Bimestralmente, os professores dos Centros precisavam fazer um plano a partir do guia de aprendizagem, em que colocavam no papel tudo o que realmente iriam trabalhar em sala de aula. O aluno recebia uma cópia e outra era colocada na parede de cada sala de aula. O jovem podia então acompanhar se o professor estava dando ou não um determinado conteúdo.

As escolas do Procentro, ao adotar expectativas claras de aprendizagem e apoio prático ao professor, conseguiram construir um padrão de qualidade presente em todas as unidades.

O programa foi detalhado para cada série e disciplina. O formato das aulas previa estratégias variadas, incluindo aulas expositivas, trabalhos em grupo, projetos, atividades em laboratório e biblioteca, aulas em campo – na área de ciências, por exemplo – e excursões. Projetos interdisciplinares também estavam previstos, assim como atividades extracurriculares que estimulavam o protagonismo juvenil e a preparação para o mercado de trabalho. Estudantes da terceira série desenvolviam ao longo do ano um “projeto de vida”, mapeando suas vocações, interesses e estratégias de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Além de parcerias com cursos profissionalizantes, os Centros ofereciam aulas especiais para orientar jovens para o mercado de trabalho, assim como para o vestibular. Grupos de teatro, jornal e leitura eram comuns nos Centros, assim como projetos especiais ligados a vocações específicas da região, como o Porto Digital, na área de informática, Petrolina, em parceria com a Embrapa, ou Bezerros, na área de hotelaria.

As escolas do Procentro, ao adotar expectativas claras de aprendizagem e apoio prático ao professor, conseguiram construir um padrão de qualidade presente em todas as unidades. Professores e alunos, envolvidos conjuntamente no processo educativo, colocaram em prática o conceito de qualidade esperado.

2.6. Ambição e disposição para superar dificuldades: os alunos do Procentro

Na fase inicial de implantação, o Procentro previa a seleção de alunos por critério de mérito, através da aplicação de uma prova, uma espécie de “vestibulinho”. Mas injunções do Ministério Público de Pernambuco (MPPE) resultaram na mudança para critérios geográficos, como as demais escolas da rede pública.

Em 2006, o MPPE conseguiu que a Secretaria de Educação assinasse um Termo de Ajustamento de Conduta, comprometendo-se a respeitar a regra de proximidade de residência do estudante. Como a demanda, em muitos Centros, ultrapassava o número de vagas disponíveis, um critério adicional passou a ser o histórico escolar. Entretanto, a experiência mostrou que as notas dos boletins não correspondiam de fato ao nível de conhecimento dos alunos. “Se você olhasse somente os boletins, eram todos 10, 9, 8. Mas quando aplicamos

um exame diagnóstico modelado no Saepe – avaliação estadual – nas primeiras semanas, logo vimos que a realidade era completamente outra. A média em matemática em vários Centros era 2, numa escala de 1 a 10”, recorda Mari-lene Montarroyos. Professores e gestores, assim como os próprios alunos entrevistados durante o trabalho de campo para realização do estudo, relataram como a maioria dos alunos do primeiro ano se considerava “excelente” nas suas escolas antigas, mas na primeira semana no Centro levavam um choque ao perceber como estavam sem base nenhuma.

Apesar de todas as deficiências de aprendizado, os alunos que ingressaram nos Centros chamavam a atenção pela ambição e disposição para superar as limitações. O resultado do Programa de Nivelamento mostrou quanto esses jovens e suas famílias aspiravam uma educação de qualidade. Sem negar a dificuldade inicial para se adequar ao ritmo intenso de estudo, os alunos valorizavam o ensino e o ambiente proporcionado pelo Procentro, tornando-se, inclusive, críticos das escolas públicas onde estudaram anteriormente. Cada história pessoal é um retrato de como as escolas *charter* quebram mitos, como aquele de que adolescentes de famílias de baixa renda, com sérios déficits de aprendizado, podem ou não podem aprender, quando recebem a atenção e os desafios necessários.

Grande parte dos altos índices de procura que o Procentro alcançou ocorreu por boca a boca e, apesar da burocracia que era exigida pela rede estadual para conseguir uma vaga, os jovens e suas famílias demonstravam uma persistência impressionante para não se deixar vencer por filas de inscrição e dificuldades para conseguir informações. O percurso de jovens em busca de uma vaga mostrou como as redes municipais e estaduais não oferecem canais de informação voltados a servir ao aluno de forma eficiente, na perspectiva de “cliente”. Um dos inúmeros exemplos de superação é o de Heloisa Gomes de Sousa, que foi estudante do Centro de Petrolina, mas que, desde os 13 anos, trabalhava na roça, acordando às 4h30 para chegar ao trabalho às 6 horas, sair às 17 horas e estudar à noite em uma escola municipal. Quando soube da nova escola, Heloisa foi até o órgão regional da rede estadual em Petrolina (Gere) para procurar mais informações. Chegando lá, foi recebida por uma funcionária que, ao saber a idade da jovem, 17 anos, não a incentivou a continuar no processo – embora o Procentro não fizesse discriminação por idade. Ainda assim, Heloisa não desanimou, voltou quatro vezes à Gere, até que encontrou uma

Apesar de todas as deficiências de aprendizado, os alunos que ingressaram nos Centros chamavam a atenção pela ambição e disposição para superar as limitações.



Alunos na biblioteca do Ginásio Pernambucano

ex-professora de sua escola rural. “Eu conversei com ela, que me explicou tudo direitinho. Eu contei que trabalhava e expliquei que era para eu estar terminando o segundo grau, mas que aconteceram muitas coisas na minha vida e eu não tive essa oportunidade. Ela me tranquilizou e disse que eu era guerreira e que ia conseguir”, lembra Heloisa.

Quando obteve a vaga, a jovem abandonou o trabalho na roça, mas passou a vender balas e doces aos colegas, para poder se sustentar e continuar ajudando a mãe, além de pagar seu curso de informática aos sábados. Para ela, um dos principais aprendizados que teve no Centro foi como conviver com as pessoas. “Faltava em mim compreensão com o meu próximo, ter mais paciência e saber ouvir”, admite.

Uma das exigências para os Centros foi desenvolver projetos extracurriculares e interdisciplinares, idealizados e implementados a partir dos parceiros locais e das características específicas da região. Os projetos faziam parte do eixo Protagonismo Juvenil, um dos componentes fundamentais da proposta do Procentro e, na visão dos alunos, um dos pontos fortes do seu aprendizado, pois os preparava para o mercado de trabalho, ajudando-os a descobrir as vocações.

A proposta desse eixo permitia que experiências bem-sucedidas desenvolvidas pelos alunos de um Centro pudessem ser multiplicadas para todas as escolas do grupo. No Centro de Palmares, um grupo de alunos desenvolveu um

trabalho de pesquisa e educação comunitária sobre a poluição do rio Pirangi, altamente afetado pelo despejo do vioto, subproduto da cana-de-açúcar, e dos detritos das residências ribeirinhas, que não possuíam esgoto. Em seguida, os jovens desenvolveram uma proposta de aterro sanitário. A cartilha e a proposta foram disseminadas para outros Centros interessados.

Outro exemplo é o dos irmãos Edicléia Roberta Melo (16) e Emerson Wanderley Melo (17). Os dois moram com a mãe, Maria Inês, às margens do rio Pirangi. Nas ruas de barro, galinhas, cachorros e gatos entram e saem pelas portas abertas das casas. O bairro é considerado um dos mais pobres e perigosos de Palmares.

Não há como ter dúvida de que se está na casa dos jovens irmãos: ao entrar na sala, separada da cozinha por uma cortina, a parede esquerda está coberta de fotografias deles. A maior parte delas de formaturas: da classe de alfabetização, quarta série e oitava série, com Edicléia e Emerson sempre sorridentes, trajados a rigor e segurando um diploma. Ao lado dessa galeria, estão os pôsteres de padre Marcelo e Nossa Senhora.

Emerson, o mais velho, foi o primeiro a ingressar no Centro de Palmares. Ainda na sétima série, seu professor de geografia contou para a turma sobre uma nova escola onde seria preciso estudar muito e passar o dia inteiro. Segundo ele, haveria uma prova para que só os melhores alunos entrassem. O desafio serviu de estímulo: “Aí eu já comecei a estudar mais ainda para ver se entrava, porque eu queria muito”, lembra Emerson. No final, não houve prova – por conta da injunção do MPPE –, mas o jovem, que conseguiu ingressar, considera que o esforço o ajudou na transição para a nova escola.

Os Centros trouxeram uma esperança de mobilidade social para algumas das comunidades rurais mais carentes de Pernambuco. Mesmo nas comunidades mais precárias, como os assentamentos de sem-terra em Santa Maria da Boa Vista, no sertão pernambucano, é possível encontrar jovens que aspiram uma educação de qualidade para conseguir mudar sua condição social. É o caso de Marcos Santos da Silva, que foi estudante do Centro de Santa Maria da Boa Vista e morador do assentamento Josias Barros. Em 2009, a situação da comunidade era desoladora. Não se via um pedaço de terra cultivado e faltava água e luz porque as bombas, transformadores, fios e canos eram roubados frequentemente. “Quando a gente chegou aqui tinha tanto verde, tanta planta-

Os Centros trouxeram uma esperança de mobilidade social para algumas das comunidades rurais mais carentes de Pernambuco. Mesmo nas comunidades mais precárias, como os assentamentos de sem-terra em Santa Maria da Boa Vista, no sertão pernambucano, é possível encontrar jovens que aspiram uma educação de qualidade para conseguir mudar sua condição social.

Os Centros formaram lideranças locais, jovens mais bem preparados, que poderão assumir papéis importantes no desenvolvimento de suas comunidades e na defesa da melhoria do ensino público.

ção, hoje em dia não se planta mais nada”, lembra Maria Ivonete Reis, moradora e professora da escola rural do assentamento, que deu aula para Marcos. A população dos assentamentos se tornou altamente nômade, na medida em que os proprietários repassam ilegalmente a casa para outros, num fluxo constante de moradores temporários.

Além do problema de alta evasão escolar dos jovens antes mesmo da oitava série, a professora do assentamento conta que muitos dos adolescentes, sem perspectiva de estudo ou trabalho, passaram a realizar assaltos na autoestrada, que hoje é um dos trechos de rodovia com maior frequência de assaltos no país. Das 194 famílias, 50 enviavam seus filhos para estudar no Centro. Era o caso da família de Marcos, que tentou primeiro estudar numa escola mais próxima à noite. “Mas lá era muito perigoso, tinha gente envolvida no crime, era muita malandragem e o ensino muito fraco”, explica Marcos. “Eu sonho em estudar medicina ou biologia, então precisava de um ensino mais exigente.” Além de quebrar estereótipos sobre os alunos de famílias de baixa renda, o modelo do Procentro deu um novo fôlego a jovens em uma realidade árida, com poucas perspectivas de vida. Não há como negar que os Centros formaram lideranças locais, jovens mais bem preparados, que poderão assumir papéis importantes no desenvolvimento de suas comunidades e na defesa da melhoria do ensino público.

2.6.1. Adaptação ao ritmo intenso de estudo

A experiência *charter* dos Centros introduziu uma nova cultura de estudo para os alunos, acostumados na rede pública com uma carga horária diária de aulas de no máximo quatro horas e pouca cobrança. Nas escolas rurais, a realidade é ainda mais precária, frequentemente com alunos sem aula durante o período de chuvas ou com professores desmotivados, moradores da cidade, que faltam ao trabalho regularmente. Um comentário constante de estudantes dos Centros foi sobre como entrar para essa escola significou se distanciar dos antigos amigos ou vê-los somente nos finais de semana, por conta do ritmo mais intenso de aulas e da quantidade de provas, até então uma novidade para eles. De certa forma, ingressar numa proposta de ensino diferen-

ciada exigiu uma ruptura com colegas que não compreendiam essa nova fase de suas vidas e a dedicação aos estudos.

Para os irmãos Emerson e Edicléia, ter boas notas na antiga escola pública não os livrou de ter que estudar muito para poder acompanhar as aulas. “De 40 alunos na sala, só passaram dois por média no primeiro bimestre – eu e outra menina –, o resto ficou em recuperação”, conta Edicléia, que seguia uma rotina de estudo em casa todas as noites, mas, ainda assim, conseguiu encontrar tempo para continuar trabalhando nos fins de semana como coordenadora da Pastoral da Criança, visitando as casas com crianças do bairro para pesá-las e passar orientações sobre como combater a desnutrição.

Além dos incentivos aos gestores e professores, o Procentro também tinha uma cultura de valorização da excelência escolar, incluindo incentivos para os alunos que se destacavam. Essa cultura oferecia a oportunidade de atuação como monitores e incluía um conjunto de premiações, como passeios e viagens, que reconheciam os esforços dos estudantes, estimulando-os a prosseguir e inspirar outros colegas.

2.6.2. A busca de qualidade pelos alunos

Um dos importantes efeitos que o modelo *charter* pode ter na rede como um todo é o de elevar as expectativas do que é um ensino de qualidade. Os estudantes dos Centros aprenderam a reconhecer a profunda diferença entre o ensino das suas antigas escolas públicas e o que receberam no Centro. “Os professores de lá do Centro explicam muito bem. Já na escola onde a gente estudava não – eles pegavam o livro, começavam a ler e não explicavam nada. A gente copiava muito do quadro-negro. Se a gente não entendesse, ficava sem entender”, conta Edicléia. Emerson complementa lembrando que na antiga escola pública “quando o professor faltava, muitas vezes não ia ninguém substituí-lo, mandavam um representante de classe copiar lá no quadro-negro o dever para a gente”.

Os alunos foram importantes aliados para a implantação do modelo, pois valorizavam o ensino que era oferecido. Os depoimentos mostram como os alunos, mesmo com todo o déficit de aprendizado, podem ter um senso crítico sobre a qualidade do serviço público que recebem:

Além dos incentivos aos gestores e professores, o Procentro também tinha uma cultura de valorização da excelência escolar, incluindo incentivos para os alunos que se destacavam.

“Até a quarta série, era bom ir à escola, porque os nossos professores eram de lá mesmo. Então não tinha esse negócio de professor largar mais cedo, era tudo no horário normal. Mas depois da quinta série os professores são do centro de Palmares, e quando é inverno, com as chuvas, eles não vão ou largam cedo todo dia. Tem dia que não tem nem aula. Eu estudava à noite e era ainda pior. A aula começava às 19h30 e às 21 horas o professor já ia embora. Além disso, ele chegava, escrevia no quadro, passava umas perguntas e dizia ‘Taí, respondam’. Nem explicava o assunto. A gente fazia uma pergunta e ele enrolava e não sabia responder. Então, quando a gente chegou ao Centro foi muito difícil. A gente saiu de lá da escola rural sem aprender quase nada. No Centro, o ensino era uma coisa mais avançada. E a gente era muito fraquinho. No início, só tiramos nota baixa. Eu ficava com medo de não passar. Nos horários de intervalos, eu procurava os professores de física e inglês e eles davam mais um reforzozinho. Meus colegas que sabiam mais que eu me ensinavam. Assim eu fui aprendendo.”

Jonatas Lima de Carvalho, Palmares, novembro de 2008.

De forma geral, as aulas nos Centros eram mais práticas e interativas que nas escolas públicas regulares, tanto da região urbana quanto da rural. Um ponto forte realçado por muitos dos estudantes entrevistados e ressaltado pelo jovem Jonatas Lima de Carvalho é a oportunidade de ter aulas práticas, em laboratório. Os alunos reconhecem esse diferencial, como explica Jonatas:

“Antes de vir para o Centro, nós estávamos acostumados a ficar só na teoria e, mesmo assim, quando tinha aula. Quando é matéria que você gosta e você vai praticando no laboratório, é outra coisa. Mas, por exemplo, eu nem sabia que gostava de biologia antes de vir para cá. Na minha escola antiga, eu nunca tive uma aula de laboratório. Então, a gente tinha que olhar o livro didático. Às vezes, o professor fazia um desenho no quadro-negro. Agora, depois de fazer laboratório, descobri que

gosto de biologia. Tem gente que não pode pagar um colégio particular, mas é capaz de vencer na vida. Só que falta a chance. Eu acho que abrir um Centro desses aqui é dar uma chance pra gente vencer.”

Jonatas Lima de Carvalho, Palmares, novembro de 2008.

2.6.3. O programa de alunos monitores: jovens lideranças como aliadas do professor

Uma das estratégias mais eficazes para ajudar professores a lidar com o déficit de aprendizado tem sido, na opinião de professores e alunos, além do Programa de Nivelamento, trabalhar com estudantes monitores de língua portuguesa e matemática. São alunos do próprio Centro que se destacam nessas disciplinas e são convidados pelos professores para auxiliar pequenos grupos de seus colegas durante os horários de estudo.

José Mariano, um dos alunos monitores entrevistados em Panelas, quer fazer vestibular para engenharia química e é monitor de matemática. Ele explica por que os estudantes dos Centros que atuam como monitores não apenas ajudam seus colegas a aprender, mas também aprendem melhor no processo:

“Esse tipo de trabalho, além de favorecer o companheirismo entre os colegas de sala, ajuda a nós próprios. Funciona porque o professor convida alguns de nós para ser monitores e se reúne conosco para nos passar as tarefas que a turma vai precisar fazer. Aí cada monitor fica com um grupo e vamos tentar resolver as questões, tirar dúvidas. Antes dos trabalhos, a gente se prepara, pesquisa em casa alguma coisa, para sempre tentar passar da melhor forma possível para os colegas. Você aprende mais quando tenta passar para o outro aquilo que aprendeu.”

José Mariano, Panelas, novembro de 2008.

Mas tanto monitores quanto “aprendizes” – os colegas que recebem a tutoria – concordam que não foi fácil aprender a trabalhar juntos. Os depoimentos

Em todos os Centros visitados, percebemos como a estratégia de monitoria não envolve grandes custos, mas exige professores e gestores que acreditem no potencial de liderança do jovem.

dados confirmam uma realidade já muito documentada, que não se limita apenas a Pernambuco: a falta de cooperação entre professores e de estratégias dinâmicas de ensino que possibilitem o trabalho em grupo dos alunos, dentro e fora da sala de aula. “Era uma coisa nova para a gente”, resume sua colega Rosimari dos Santos. Outra estudante da mesma turma, Suelida Carniani, explica os benefícios para quem recebe ajuda do monitor:

“Muitas vezes, a gente tem vergonha de tirar nossas dúvidas com o próprio professor, por mais atencioso que ele seja. E com o nosso colega ficamos bem mais à vontade, até brincamos na hora de encarar a dúvida. O monitor vê a melhor forma para a gente aprender. Eu me espelho nos meus monitores em todos os sentidos. Além de estarem se dedicando para nos ajudar, eles participam do nosso dia a dia, também se esforçam para aprender o que o professor ensina, só que têm mais facilidade para esclarecer dúvidas e depois passar para a gente.”

Suelida Carniani, Panelas, novembro de 2008.

Em todos os Centros visitados, percebemos como a estratégia de monitoria não envolve grandes custos, mas exige professores e gestores que acreditem no potencial de liderança do jovem. É uma estratégia que reconhece a necessidade que os jovens têm de encontrar modelos entre outros jovens, além de atender aos diferentes níveis de habilidade encontrados numa mesma sala de aula. Essa poderia ser uma das estratégias facilmente multiplicadas na rede pública, se fosse possível garantir uma orientação para as escolas sobre a importância de acreditar e investir em jovens lideranças como apoio do professor, dentro e fora da sala de aula.

2.7. Pais e comunidade

Durante as visitas aos Centros, percebe-se que mesmo as famílias mais simples e sem instrução sabem valorizar a qualidade do ensino de seus filhos, quando eles têm a oportunidade de frequentar uma escola de referência. Essa foi a aposta de Maria do Socorro, ao defender a criação de um Centro em Bezer-

ros, o Ceeta, do qual acabou se tornando gestora. Quando o Ginásio Pernambucano foi reformulado, Socorro procurou a equipe do Procentro para pedir que abrisse um no município de Bezerros, no prédio onde no período noturno dirigia a escola técnica, com a garantia de que a comunidade e os pais iriam se envolver. “Eu me comprometi a buscar lideranças e parcerias locais e consegui”, lembra Socorro, cujo Centro se tornou um modelo na área de mobilização de pais e comunidade.

Parte do sucesso do Centro de Ensino de Bezerros se deve à confiança dos gestores de que a comunidade sabe valorizar um serviço público de qualidade. No início do ano letivo, o salão onde funciona o refeitório fica repleto de mães e pais aguardando a cerimônia de boas-vindas e orientação sobre o funcionamento da escola. Pessoas simples, muitas da zona rural da região, expressavam o mesmo reconhecimento que outro pai, José da Silva, do outro lado do Estado, em Palmares, mostrava ao descrever a escola da filha:

“Os Centros são escolas de primeiro mundo. Os professores são todos selecionados. Lá eles preparam muito mais a mente do aluno para que o jovem cresça. E eles não dão só duas refeições, mas dão um ambiente melhor, professores bons de verdade, que explicam. Minha filha nunca estudou antes em um colégio que tivesse esse tipo de porte. Quando volta da escola, ela volta muito feliz, bem satisfeita com os trabalhos que está fazendo.”

José da Silva, Palmares, novembro de 2008.

São grandes os esforços empreendidos pelas famílias dos estudantes dos Centros para que os filhos possam frequentar uma escola em regime de tempo integral, ao invés de trabalharem para ajudar nas despesas de casa.

São grandes os esforços empreendidos pelas famílias dos estudantes dos Centros para que os filhos possam frequentar uma escola em regime de tempo integral, ao invés de trabalharem para ajudar nas despesas de casa. Desde que foi demitido do hospital onde era auxiliar de enfermagem, José trabalha com a esposa, Elizabeth, vendendo bebidas num carrinho nas praias próximas à região e na praça da cidade nos fins de semana. Quando a filha, estudante do Centro de Palmares, lhe disse que sonhava em ser pediatra porque gosta de cuidar de criança, a primeira reação de José foi perguntar por que então ela não tentava ser babá. “Ela me respondeu ‘Não, pai, eu quero ter a minha profis-

As reuniões de pais combinam apresentações gerais e conversas individuais entre pais e alunos. O guia de aprendizagem é muito prático, mas, como o nível educacional da maioria dos pais é baixo, os professores precisam explicar exatamente o que os conhecimentos descritos representam para a vida.



Estudantes do Centro de Petrolina

são como pediatra”, lembra José, que desde então prometeu “fazer o possível e o impossível” para realizar o sonho da filha. Comprou um computador em prestações no nome de outra pessoa, porque não tinha contracheque para mostrar renda. A maioria das famílias de estudantes dos Centros tem uma renda de até dois salários mínimos. “Mas minha filha precisa mesmo desse computador, porque lá no Centro os jovens têm muito trabalho para fazer e ela ia para casa da colega digitar”, conta José, orgulhoso. “Minha filha merece.”

A frequência nas reuniões de pais nos Centros tem uma média de 68% de assiduidade, uma proporção extremamente alta não somente quando comparada com escolas públicas, mas também com as particulares da região, como apontam os professores e gestores. Os gestores são orientados a colocar na pauta das reuniões tanto as informações sobre o aprendizado dos filhos quanto outros assuntos de interesse da comunidade. “Desde o início, achamos que os pais não poderiam ser convidados para a reunião somente para ouvir se o filho tirou nota ruim ou boa. Eles precisavam saber o que os seus filhos fazem na escola, o que estão aprendendo que tem a ver com questões práticas, que podem ser levadas para casa. E combinamos com outra atividade”, explica Marilene Montarroyos.

As reuniões de pais combinam apresentações gerais e conversas individuais entre pais e alunos. O guia de aprendizagem é muito prático, mas, como o nível educacional da maioria dos pais é baixo, os professores precisam explicar exatamente o que os conhecimentos descritos representam para a vida. “O professor explica para o pai exatamente qual é a dificuldade do filho, junto com o menino”, acrescenta Marilene. O Centro de Bezerros é um exemplo de parceria com recursos da comunidade, desde o hospital municipal, uma pousada, escolas municipais e a praça pública, onde os alunos organizam durante os sábados movimentados de feira – uma tradição nas cidades do interior – uma biblioteca aberta à população. Em um desses sábados, um trabalhador rural saiu da sua banca na feira e disse para um aluno voluntário: “Olhe, eu não sei ler, mas eu tinha tanta vontade de ler esse livro que está aí. Dava para você ler para mim?” O aluno leu por uma hora em voz alta. “Não tem apropriação maior da comunidade que essa, porque não é normativa, é afetiva”, conclui Marilene Montarroyos.

Há uma crescente demanda por vagas nos Centros, pais e avós se prontificam a enfrentar filas para garantir matrícula. Por trás dos sacrifícios, há sempre a expectativa de uma mobilidade social dos filhos e netos por meio de uma melhor educação e, conseqüentemente, melhores oportunidades de trabalho:

“Eu não sei nem um A. Eu nunca fui à escola não. Eu fui criada no pesado. Nunca fui numa escola. Não sei ler, de qualidade nenhuma. Pode botar um A ali, que eu digo “Não sei não”. Já limpei e cortei cana, agora estou aposentada. Hoje eu estou em outra vida, rica, para vista do que fui criada. E graças a Deus meus netos têm uma inteligência... Minha neta quer ser médica. O menino é a mesma coisa. Eles gostam de estudar! E nesta escola os professores gostam deles. Eles estão felizes. A bolsa deles é capaz de eu não conseguir carregar, de tanto livro que eles levam e trazem para casa. Outro dia eu vi, foram oito livros que cada um deles trouxe de lá para estudar. Eles leem para a gente quando chegam em casa. Eu tenho muita fé em Deus que, quando eles saírem, já saem com um trabalhozinho. Para eles viverem. Porque a riqueza do pobre é ter o seu trabalho.

Maria José da Conceição, Bezerros, novembro de 2008.

2.8. A oposição esperada: a visão do sindicato dos professores

Gestores interessados em implantar um modelo de escolas *charter* precisam estar preparados para lidar com a resistência do sindicato, que em Pernambuco não aprovou a iniciativa do Procentro.

Em Pernambuco, a proposta sempre foi alvo de duras críticas do sindicato dos professores e de deputados estaduais. Para os críticos, o Centro criou somente uma escola elitizada dentro da rede. “A maioria dos nossos alunos não pode estudar das 8 às 18 horas. Eles trabalham, ou no comércio ou no corte de cana. Ali, a maioria é de filhos da classe média”, argumenta Eugênio Carlos Torres Martins, presidente regional em Palmares do Sindicato dos Professores da Rede Estadual de Pernambuco (Sintepe). Segundo dados do Procentro, 62% dos seus estudantes vêm de famílias entre um e dois salários mínimos. Outros 21% de famílias com renda entre três e quatro salários mínimos.

**Segundo dados
do Procentro,**

62%

**dos seus
estudantes vêm de
famílias entre um e
dois salários
mínimos. Outros**

21%

**de famílias com
renda entre três e
quatro salários
mínimos.**

O sindicato critica a influência política dos prefeitos que apoiam um Centro Experimental, argumentando que eles interferem na contratação dos professores. Sobre a qualificação dos professores escolhidos, admite que são os melhores, fato que também é alvo de críticas. “Cem por cento de gratificação em cima do salário, quem não vai querer sair de sua escola para ir para um Centro desses? Mas como fica a escola que ele deixou para trás? Ela fica sem professor, eles estão pouco se lixando”, critica Eugênio, que nunca entrou no Centro de Ensino Experimental de Palmares (Ceepa), mas não acha que precisaria entrar para fazer parte do grupo de sindicalistas que é contra a iniciativa. “Quando trouxeram esse Procentro para cá, disseram que ia ser uma referência para melhorar as outras escolas públicas.” Seu argumento reflete a posição geral dos sindicalistas e grande parte das lideranças políticas de oposição ao modelo. O sindicalista cita como exemplo a greve de 54 dias em 2007, interrompida por decisão judicial. “O juiz decretou ilegal nossa greve, mas ao mesmo tempo ele não acha ilegal um professor receber 257 reais, abaixo até do salário mínimo? A escola pública é uma escola para pobre. Pode ser de qualquer jeito. Os professores, qualquer salário está bom.”

Com dois filhos e casado com uma professora da rede municipal, Eugênio dá aula durante o dia em uma escola estadual e por duas noites em um curso

de universidade particular a distância. A família consegue uma renda média de 1.400 reais.

“Essa vida de sindicato é angustiante”, confidencia Eugênio. “Porque muitos colegas só pensam em si, não veem a coletividade. Muitos são irresponsáveis, não têm força de vontade, desistem do aluno”, afirma. Ao mesmo tempo, é possível encontrar entre as lideranças sindicais a opinião de que, por mais baixo que seja o salário do professor, nada justifica a falta de compromisso com o aluno. “Eu tenho a minha responsabilidade. Faço o máximo que eu posso em sala de aula”, ressalta o sindicalista. Tanto que os professores do Procentro elogiaram seu trabalho na rede, por se diferenciar como um dos poucos professores de ciências que aproveitam os laboratórios e equipamentos colocados pela Secretaria de Educação.

Lideranças locais do sindicato costumam ser pouco ouvidas pela cúpula na capital e apontam que há outros problemas emergenciais na rede pública do Estado. Reclamam que há escolas onde faltam funcionários de limpeza e de secretaria. Apontam que faltam professores de matemática, de ciências – déficit já documentado em estudos nacionais, inclusive com apoio do MEC. Os inspetores dos órgãos regionais, que visitam a escola para verificar carga horária e registros de frequência, raramente acompanham ou oferecem apoio técnico presencial para o professor na sala de aula. Sem apoio ao professor, a compra de materiais e equipamentos se torna um investimento sem retorno de aprendizado.

Para os sindicalistas locais entrevistados, a supervisão dos órgãos regionais é preponderantemente burocrática. Nesse sentido, eles concordam com os professores e gestores do Procentro, que sempre se apoiaram no pequeno núcleo gestor do programa e nunca nos órgãos regionais. Professores sindicalistas fora do eixo da capital representam um tipo de liderança que poderia estar mais aberta ao diálogo, mas a estrutura do sindicato dos professores é altamente centralizada, bloqueando a emergência de posições dissidentes e mais propensas a inovações. Ao mesmo tempo, suas reclamações sobre o fato de os Centros atenderem uma minoria, seriam aplacadas se a rede estadual tivesse podido construir, paralelamente à implantação dos Centros, um plano de ação com estratégias para adaptar na rede algumas das estratégias bem-sucedidas dos Centros. Isolados, os Centros – assim como outras escolas *charter* dentro e fora do Brasil – correm o risco de se tornarem alvos fáceis da oposição.

Nesse sentido, um conjunto mais articulado de estratégias de aproximação e negociação com o sindicato teria reduzido o desgaste provocado por confrontos e boicotes. Um maior apoio dos sindicalistas da base, como Eugênio, teria possibilitado a incorporação das inovações experimentadas pelo modelo em toda a rede.

2.9. Os aliados inesperados: as prefeituras

Educação dá voto. Ao menos tem sido essa a percepção dos prefeitos locais – e seus rivais políticos –, que têm oferecido apoio incondicional aos Centros. A experiência mostrou que as prefeituras fora da capital tornaram-se muito mais parceiras e próximas dos novos Centros que os próprios órgãos regionais da Secretaria de Educação. A parceria com as prefeituras transformou-se em um recurso importante para os gestores dos Centros, não só assegurando muitas vezes o próprio prédio da escola, como em Panelas, Serra Talhada, Palmares e Santa Maria da Boa Vista, mas também apoiando o funcionamento diário da escola, cedendo pessoal e infraestrutura, especialmente nos municípios fora da região metropolitana de Recife, como explica Kátia, gestora do Centro de Santa Maria da Boa Vista:

A parceria com as prefeituras transformou-se em um recurso importante para os gestores dos Centros.

“A gente tem uma parceria muito boa com a prefeitura. Ela viabiliza muita coisa de que precisamos, são os nossos pés e nossas mãos localmente. Apesar de sermos uma escola estadual, o Estado é uma figura distante, está centralizado em Recife. A nossa quadra foi construída pela prefeitura, é ela que paga água, energia e cede funcionários na área de limpeza e vigilância.”

Kátia Simone Mendonça, Santa Maria da Boa Vista, novembro de 2008.

Apesar da parceria com as prefeituras, uma das principais dificuldades tem sido dar conta da demanda por transporte escolar para todos os jovens rurais que estudam nos Centros. Essa é uma das dificuldades de caráter puramente administrativo que mais preocupam os gestores de Centros em regiões com co-

munidades rurais. No início do ano letivo, o Centro de Santa Maria da Boa Vista firma compromisso com o município, que por sua vez recebe o repasse do Estado para pagar o transporte escolar. Mas os repasses financeiros acabam tendo atrasos no decorrer dos meses, chegando a interromper o atendimento aos estudantes. Por problemas de transporte, o Centro chega a perder 10% de seus alunos, uma dificuldade encontrada também em outros Centros do interior:

“A prefeitura diz que o recurso é insuficiente por conta da quilometragem, o Estado paga por aluno. Os motoristas locais, os proprietários de ônibus maiores, cobram por quilômetro rodado. Aí começa o embate. O nosso município é o segundo maior do Estado de Pernambuco em termos de extensão territorial. Nós temos alunos que percorrem 60 quilômetros para chegar à escola. Mesmo quando o serviço não é interrompido, nossos jovens precisam esperar até as 18, 19 horas para pegar um ônibus que os deixa em casa em torno das 20h30. Tem dias que o carro quebra. Alguns então vêm de bicicleta e outros, a pé. Mas, no decorrer do ano, vários desistem.”

Fred Moreira Lima, Panelas, novembro de 2008.

Fred Moreira Lima, ex-prefeito de Panelas, cidadezinha de 25 mil habitantes no agreste pernambucano, ilustra o tipo de político local que, atraído pela proposta do Procentro, tornou a prefeitura um dos principais aliados locais dos Centros, especialmente no interior. “O prefeito cuida do atacado e do varejo, a gente tem que olhar o macro e o micro, porque não adianta ser um administrador se não tiver a parte política também, que hoje ainda é assistencialista”, afirma.

Como a maioria dos pequenos municípios, Panelas depende quase que totalmente da transferência de recursos federais. A receita própria da cidade não chega a 2% do orçamento. O município é o principal empregador, com 1.600 funcionários. Apesar de alguma atividade agropecuária e produção de derivados de cana, a economia da cidade está baseada na aposentadoria rural, Bolsa-Família e outros programas de transferência de renda. O aumento de renda tem gerado um crescimento no comércio local nunca visto antes, e qualquer um que visite a praça central em um sábado de manhã pode ver a

Para prefeitos de pequenos municípios, a parceria com o Procentro rendeu novas ideias de gestão e supervisão que puderam ser adaptadas ou transferidas para a rede municipal.

variedade de produtos comercializados. Apesar de o município não se encaixar no perfil de cidade-polo, um dos principais critérios para abertura de escolas do Procentro, o Centro de Panelas foi criado graças à insistência de Fred e à falta de interesse do prefeito de Caruaru, cidade próxima que teria sido a escolha natural.

Em um país com 5.561 municípios, torna-se um grande desafio mapear aquelas redes municipais com mais abertura para hospedar iniciativas inovadoras como escolas *charter*. O caso de Panelas mostra como há cidades pouco conhecidas, mas cujo potencial para inovação na educação parece estar apenas à espera de uma oportunidade. Em 2005, quando o Centro Experimental de Bezerros estava sendo criado, o ex-prefeito visitou a nova escola e conseguiu 40 vagas para jovens de Panelas. A prefeitura passou a pagar transporte para esses jovens, que saíam de casa às 5 horas e retornavam às 22 horas. Muitos precisavam de transporte de moto para os sítios mais distantes. Quando soube que havia planos de um novo Centro em Caruaru, o ex-prefeito decidiu que precisava de uma escola dessas em Panelas. “Caruaru já tem 60 cursos de universidade, nós estávamos repetindo um modelo equivocado de concentração em lugares que já têm pujança econômica.”

Em um encontro com o idealizador do Procentro, o ex-prefeito apresentou um relatório de Panelas e da região em torno, mostrando que num raio de 35 quilômetros havia uma população de 200 mil habitantes. Além de doar o prédio para a implantação do Centro, o município comprometeu-se a buscar apoio dos prefeitos dos outros municípios, como Jurema, Ibirajuba, Altinho, Agrestina, Lagoa dos Gatos e Quipapa, para que o Centro servisse aos jovens da região.

A ideia foi aprovada e o Centro de Panelas inaugurado em 2006, no prédio de uma escola pública tradicional da cidade. A medida foi controversa, porque não havia tempo para construir um novo prédio de imediato. A prefeitura alugou as garagens da cidade, salas de aula improvisadas, e em 100 dias uma nova escola municipal foi levantada.

Para prefeitos de pequenos municípios, a parceria com o Procentro rendeu novas ideias de gestão e supervisão que puderam ser adaptadas ou transferidas para a rede municipal. Um exemplo em Panelas foi a iniciativa para reverter a precariedade de 64 escolas rurais. “Você chega de repente

numa escola, sabe que compra merenda, que paga professor, que manda material, mas, quando você chega à escola, a merenda acabou, o professor não está na sala de aula, o professor já vai marcando a hora de retornar para o centro”, diz Fred. A estratégia escolhida para lidar com essa questão foi centralizar essas escolas em núcleos, colocando em cada um deles um jovem diretor responsável, garantindo uma moto e motoqueiro para poderem se deslocar nos sítios com facilidade. Assim, todo dia, esses diretores estão presentes nas escolas e têm que prestar contas sobre os resultados. “Antes, os professores iam para a sala de aula sem um objetivo a cumprir”, observa. Com a sistematização do currículo, reuniões quinzenais e acompanhamento dos resultados da Prova Brasil, houve, inicialmente, uma reação negativa de muitos professores. “Mas aos poucos foram aceitando, porque viram que temos metas, que a gente vê o que foi feito e o que tem que ser feito, como é no Centro.”

Em Panelas, a parceria com o Procentro mostrou que é fundamental assumir o controle das escolas. “No setor público, a gente não tem controle. Controle, a gente tem que estabelecer. E ninguém tem que se sentir agredido com isso. É controle no sentido de atingir as metas, mostrando resultado, consequentemente o dinheiro vai render melhor”, ressalta o ex-prefeito. Mas também explica que medidas dessa natureza precisam ser implantadas de forma gradual. “Não é possível dar uma dose muito forte, senão a reação é grande.” Outra dificuldade foi conseguir quadros técnicos para a gestão pública, quando o salário máximo, do secretário de educação, não ultrapassa 1.800 reais.

Após a troca de mandato político, e com a mudança de prefeitos, o apoio ao Centro se manteve. Nesse sentido, a proposta do Procentro conseguiu, no nível da gestão municipal, ultrapassar fronteiras políticas em praticamente todos os municípios. Os alunos e famílias ligados aos Centros tornaram-se uma importante base de sustentação, em especial no interior, onde prefeitos dependem mais desse segmento.

Prefeitos têm se mantido aliados do programa, independentemente do partido político. Essa experiência mostra que, embora no Brasil o modelo de escolas *charter* tenha sido iniciado apenas no ensino médio, há um potencial de atuação no ensino fundamental que poderia mais facilmente ser absorvido por redes municipais e prefeitos dispostos a implantar ações desse tipo.

2.10. Resultados

Os resultados obtidos pelos formandos dos Centros em exames como o Enem e os vestibulares provam de forma quantitativa que é possível que estudantes da rede pública superem o déficit de aprendizado do ensino fundamental. Como mostram os quadros abaixo, no exame do Enem, os estudantes do Procentro obtiveram notas acima da média para escolas públicas e particulares de Pernambuco, superando também médias de outros Estados e a nacional⁷. Enquanto a média nacional na prova objetiva foi de 37,27, os alunos do Procentro obtiveram 44,27, acima da média não apenas de Pernambuco, mas também de redes como a do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul, que apresentam os melhores índices.

Brasil e Regiões	Média de Obj. Pública	Média de Redação Pública	Média de Obj. Pública e Privada	Média de Redação Pública e Privada
Brasil	37,27	57,26	40,54	58,60
Centro-Oeste	36,49	56,42	39,58	57,91
Nordeste	33,07	55,52	36,16	56,96
Norte	33,38	56,26	34,85	57,02
Sudeste	39,13	57,83	42,96	59,35
Sul	40,62	59,14	42,88	59,78
Procentro	44,27	60,83	44,27	60,83

⁷ Fonte: Inep, Enem 2008.

Fonte: Inep/MEC, Enem 2008.

UF	Média de Obj. Pública	Média de Redação Pública	Média de Obj. Públ. e Priv.	Média de Redação Públ. e Priv.
Acre	33,18	56,36	34,32	56,96
Alagoas	31,76	53,35	33,94	55,00
Amapá	32,93	56,00	34,14	56,71
Amazonas	32,55	57,77	33,48	58,07
Bahia	33,06	56,23	35,69	57,63
Ceará	33,27	56,54	36,28	57,84
Centro-Oeste	36,49	56,42	39,58	57,91
Distrito Federal	41,11	59,14	45,39	60,62
Espírito Santo	38,13	57,81	42,59	59,88
Goiás	35,97	56,11	39,30	57,94
M. G. do Sul	36,08	57,46	38,00	58,28
Maranhão	32,56	55,33	34,08	56,48
Mato Grosso	34,70	54,54	37,05	55,72
Minas Gerais	39,61	58,21	42,69	59,48
Pará	33,37	56,37	35,57	57,51
Paraíba	33,24	55,41	35,66	56,31
Paraná	39,43	57,03	42,33	57,74
Pernambuco	33,75	54,61	38,71	56,19
Piauí	31,81	54,94	35,01	56,77
R. G. do Norte	33,78	54,48	37,14	56,40
R. G. do Sul	42,12	61,84	43,42	62,24
Rio de Janeiro	38,96	57,41	43,29	59,68
Rondônia	35,26	55,36	36,26	55,95
Roraima	35,03	56,37	35,56	56,72
Santa Catarina	40,43	58,74	43,13	59,89
São Paulo	39,02	57,77	43,01	59,16
Sergipe	33,02	54,87	36,05	56,78
Tocantins	32,67	54,50	33,65	55,09
Procentro	44,27	60,83	44,27	60,83

Fonte: Inep/MEC, Enem 2008.

A taxa de frequência dos alunos dos Centros é de 97% e a evasão de apenas 2,2% – que na verdade são transferências para escolas públicas regulares e não evasão do ensino médio. Esse é um grande contraste com a alta taxa de evasão do ensino médio no Brasil.

Na redação, os resultados também são similares. A média dos alunos do Procentro foi de 60,83, maior que a média nacional. Mesmo quando examinamos as médias combinadas, de escolas públicas e particulares, o desempenho do Procentro se destaca.

A taxa de frequência dos alunos dos Centros é de 97% e a evasão de apenas 2,2% – que na verdade são transferências para escolas públicas regulares e não evasão do ensino médio. Esse é um grande contraste com a alta taxa de evasão do ensino médio no Brasil. Dados de 2007 do MEC mostram que, dos 3,6 milhões de jovens que se matriculam no ensino médio, apenas 1,8 milhão completam seus estudos. A taxa de abandono no ensino médio, de 13,3, contrasta, portanto, com o sucesso dos Centros em graduar seus alunos em três anos. A aprovação nos vestibulares em instituições públicas e privadas também mostra o resultado do programa, especialmente levando em conta a alta concorrência por vagas nas universidades do Estado. Em 2008, dos 1.564 estudantes dos Centros que se inscreveram para os vestibulares das universidades públicas, 20% foram aprovados. Dos 920 que concorreram a vagas em instituições particulares, 31% foram aprovados. Estudantes dos Centros também conseguiram as primeiras colocações na Universidade de Pernambuco, em cursos diversos, como Ciências Biológicas, Engenharia da Computação, Geografia e Psicologia. Na Universidade Federal, os terceiros lugares em Ciências Econômicas e no curso de Licenciatura de Física também foram de alunos dos Centros. Esses sucessos individuais mostram os talentos que costumam ser desperdiçados pelo ensino da rede pública e pelas baixas expectativas para alunos e professores, especialmente nas comunidades mais carentes. Nesse sentido, os estudantes aprovados constituem-se uma elite, mas ainda representante de um segmento que dificilmente teria acesso a um ensino superior de qualidade, especialmente em universidades públicas. Ao mesmo tempo, essa elite pode despertar a atenção das autoridades públicas e lideranças da sociedade civil, mostrando que há muito talento desperdiçado na rede e que, quando se investe nele, seu desempenho vai muito além do esperado.

Há pessoas que acreditam que crianças pobres, filhas de pais com baixa instrução, estão condenadas a baixos níveis de aprendizado – e, portanto, haveria muito pouco que a escola realmente pudesse fazer para reverter esse quadro.

Educadores e gestores que não veem seus estudantes como extremamente capazes tendem a se acomodar com aulas fracas e a se contentar com o mínimo para seus alunos. Secretários de educação e lideranças da sociedade civil que compartilham dessa visão vão ter mais resistência em promover mudanças institucionais que exijam melhor desempenho dos profissionais da rede, assim como de seus alunos.

Escolas *charter* como o modelo do Procentro aqui apresentado não dão conta de uma rede pública de ensino inteira, mas tampouco seu propósito é atingir esse tipo de escala. O valor das experiências de escolas *charter* está justamente no fato de que, por serem menores e trazerem um modelo de cogestão com o setor privado, proporcionam mais agilidade e espaço para inovações. Assim, mesmo que a rede não comporte infraestrutura física e recursos humanos para tornar todas as suas escolas Centros de Ensino em Tempo Integral, pode adaptar suas estratégias na medida em que a capacidade das escolas *charter* de inovar mais rapidamente as permite visualizar concretamente como produzir melhores resultados mudando as práticas e rotinas de trabalho da escola. Neste capítulo, vimos algumas estratégias que poderiam ter sido adaptadas para a rede como um todo, fortalecendo assim tanto o modelo *charter* quanto esforços sistêmicos de melhoria do ensino público.

O valor das experiências de escolas *charter* está justamente no fato de que, por serem menores e trazerem um modelo de cogestão com o setor privado, proporcionam mais agilidade e espaço para inovações.

A large, stylized, dark brown letter 'S' is positioned on the left side of the slide, serving as a background element. The slide has a solid olive green background.

Considerações finais

3.1. Elementos-chave das experiências <i>charter</i>	72
3.2. Contribuições para a rede pública de ensino	76

A experiência de escolas *charter* é um exemplo de como os setores público e privado podem somar diferentes expertises para promover mudanças de paradigma na proposição de alternativas em reformas do ensino público. A engenharia institucional por trás da gestão compartilhada nessas escolas pode atrair gestores e professores com perfil diferenciado, agilizar decisões e promover inovações que, sem ganhar num primeiro momento a escala de uma política pública igual para todos, pode, posteriormente, ser adaptada e trazer contribuições importantes para toda a rede escolar. Como a experiência nacional e internacional mostram, é recomendável que iniciativas mais inovadoras sejam testadas inicialmente em projetos piloto, permitindo que as Secretarias de Educação façam avaliação e ajustes estruturais antes de qualquer implantação em larga escala. Além disso, participantes de modelos experimentais podem se tornar importantes aliados das secretarias no momento de articular apoio interno na rede e multiplicação das inovações. Como parte dessa estratégia, as escolas *charter* podem ser um celeiro de ideias para melhoria das escolas públicas e inspirar importantes esforços de reforma educacional.

O progresso no aprendizado de alunos que ingressam em escolas *charter* mostra como, a partir de um conjunto de ações bem articuladas e focadas no aluno, é possível elevar o padrão de qualidade da escola pública. Além disso, as longas listas de espera e os altos níveis de satisfação de famílias e alunos nessas escolas demonstram que o modelo oportuniza algo que ultrapassa resultados de avaliações nacionais ou estaduais. O caso do Procentro em Pernambuco, assim como outras experiências internacionais, revela uma demanda silenciosa por escolas públicas de melhor qualidade entre as camadas mais humildes da população. Os índices de satisfação, participação e procura de pais por essas escolas desafiam a ideia de que os segmentos mais pobres da população não sabem reconhecer e valorizar uma escola de qualidade, quando essa oportunidade lhes é apresentada.

3.1. Elementos-chave das experiências *charter*

É necessário destacar que as escolas *charter* apresentam grande variação em desempenho e formato. Verifica-se que aquelas que alcançam melhores resultados possuem algumas características em comum, também encontradas na experiência de Pernambuco, aqui relatada:

Uma carga horária de aulas maior que a escola pública regular, além de reforço e aulas aos sábados, complementada por atividades diferenciadas como música e idiomas estrangeiros, sempre dando maior prioridade ao ensino de competências em leitura e matemática.

No estudo do modelo de escola *charter* de Pernambuco, vimos como a oferta de ensino médio em tempo integral limitou o acesso de jovens que precisam trabalhar, mas por outro lado foi um atrativo a mais para pais de baixa renda dispostos a assumir os custos de adiar a entrada dos filhos no mercado de trabalho. Os próprios alunos entrevistados confirmaram como o ensino de qualidade em tempo integral possibilitou uma redução no tremendo déficit de aprendizado que traziam do ensino fundamental cursado em escolas públicas regulares.

Há acompanhamento constante das atividades docentes, aliado a um programa de formação continuada de professores voltado para a melhoria da prática em sala de aula, e consequentemente dos resultados de aprendizado dos alunos. Por princípio, essas práticas não deveriam se limitar a algumas experiências de escolas inovadoras. Mas as escolas *charter* podem oferecer um ponto de partida para orientar outros diretores e professores como priorizar rotinas de trabalho que tenham mais a ver com o aprendizado em sala de aula e menos com exigências burocráticas ou administrativas.

Outro elemento essencial que pode ser aproveitado pelas redes de forma sistêmica é a maneira como as avaliações sistemáticas de aprendizado dos alunos são usadas como instrumento para a prática pedagógica. Sem dúvida, o Brasil já obteve avanços na aplicação e publicação de resultados de avaliações externas do ensino básico. Mas os dados ainda precisam ser mais acessíveis a professores e diretores, para que eles possam utilizá-los ao longo do ano para orientar as estratégias de ensino. Dados individuais de alunos, alinhados a uma matriz de competências e habilidades, trazem informações-chave para reorientar planejamento de aulas, alocação de pessoal, formação continuada e promoção de profissionais. O progresso de cada aluno, e não médias de escolas ou séries, passa a ser o foco de professores e diretores.

Autonomia escolar com maior responsabilização, seleção criteriosa e formação continuada de seus gestores, que têm liberdade para escolher sua equipe.

Diretores das escolas *charter* possuem autonomia para redirecionar e, em casos-limite, até demitir professores que não estejam alcançando as metas de aprendizado. Assumem o papel de liderança pedagógica na escola, acompanhando e se responsabilizando pelo que acontece dentro da sala de aula. Além disso, têm uma maior responsabilização por resultados de aprendizado. Vimos como a seleção cuidadosa de gestores no Procentro teve um papel fundamental na implantação do modelo.

Garantir um melhor processo de seleção de diretores não precisa ser um privilégio de escolas *charter*. Redes públicas como um todo podem – e algumas já estão fazendo – reformular seus processos de seleção de diretores, para que não fiquem limitados a nomeações políticas ou concursos públicos e possam incluir critérios técnicos que deem prioridade àqueles profissionais com melhor desempenho de gestão. Algumas redes públicas de ensino já exigem que candidatos à posição de diretor apresentem um plano de ação com metas e preveem a sua retirada caso ele não as cumpra. Ao mesmo tempo, há outros desafios, como formar quadros de profissionais que possam desempenhar essas funções.

O Procentro precisou conduzir um processo de formação para muitos de seus gestores, que vinham de uma carreira bem-sucedida como professores, mas não tinham uma formação adequada como gestores escolares. Depois dos primeiros anos de implantação, na medida em que o modelo foi sendo expandido, alguns gestores escolares passaram a assumir o papel de mentores para os novos diretores.

Essa e outras experiências mostram que é fundamental combinar processos eficazes de seleção com mecanismos de identificação de potenciais diretores, investindo neles através de programas de formação e certificação. Dessa forma, as Secretarias de Educação poderiam usar os concursos públicos e eleições apenas como critérios parciais para seleção de diretores. Outros critérios, como

desempenho em entrevistas e programas de certificação em gestão escolar, poderiam ser usados para que as redes públicas criassem quadros de profissionais preparados a assumir seu papel com competência.

Proposta pedagógica diferenciada e padrões mais exigentes de desempenho com incentivos para atrair, desenvolver e reter excelentes professores, de modo que seu talento possa ter mais efeito na rede.

O modelo de escola *charter* tem ênfase clara em resultados, mas também em trabalho de equipe e criatividade, o que, para esses professores, tornam essas escolas ambientes recompensadores para trabalhar, apesar da maior cobrança e da carga horária intensa. No caso de Pernambuco, havia o bônus salarial, mas observamos que esse não era o único incentivo significativo. Professores que aspiram uma promoção em sua carreira, sem ter que necessariamente abandonar a sala de aula, veem a oportunidade de trabalhar em uma escola *charter* como uma forma de desafio e crescimento profissional. Mas não é suficiente oferecer uma escola de excelência para professores excelentes. Em troca desse status diferenciado, esses professores precisam também assumir uma responsabilidade diferenciada na rede – como tutores/mentores de professores em outras escolas vizinhas, auxiliando professores de sua disciplina no planejamento, condução e modelagem de aulas. Essa posição, ainda incomum no Brasil, tende a se consolidar na medida em que observamos cada vez mais a necessidade de apoio técnico presencial focado na prática de sala de aula do professor. Sem ele, orientações disseminadas por órgãos centrais e regionais dificilmente são aplicadas no cotidiano da escola. Assim, professores selecionados por escolas *charter* teriam a responsabilidade de exercer liderança como multiplicadores em outras escolas da rede.

As escolas *charter* oferecem currículo e métodos de ensino direcionados para a aprendizagem efetiva de jovens que enfrentam déficits acadêmicos muito sérios. Seus alunos e suas respectivas famílias ingressam com o conhecimento prévio de que essas escolas terão um nível de exigência maior para todos. Se num primeiro momento se posicionam como radicalmente mais exigentes que as escolas públicas regulares, por outro lado elevam os padrões

Um conjunto coerente de incentivos e normas de comportamento exigidos dos alunos, com o objetivo de estimular uma cultura escolar com altas expectativas de desempenho, independentemente do nível socioeconômico das famílias.

esperados para alunos e professores de escola pública. Quando esses alunos mostram que, com o reforço e acompanhamento necessários, conseguem reduzir o déficit de aprendizado herdado dos anos anteriores, seu progresso desafia velhas crenças de que alunos de pais sem muita educação formal e de baixa renda não conseguem aprender.

Um outro diferencial de escolas *charter* é como seus alunos são constantemente informados sobre os padrões curriculares e protocolos que regem o cotidiano escolar. Principalmente no caso do ensino médio, e mesmo nos últimos anos do ensino fundamental, observamos o efeito de envolver os jovens e conscientizá-los sobre o que, e por que, precisam aprender. Assim, padrões e expectativas claras de aprendizagem não só orientam a prática de professores e gestores, mas se tornam referência para alunos e pais se envolverem mais no processo de aprendizado. Boletins de avaliação e matrizes de competências de fácil compreensão para o aluno e seus familiares os aproximam e os responsabilizam mais na relação com professores e diretores.

3.2. Contribuições para a rede pública de ensino

Ao mesmo tempo em que o modelo de escola *charter* traz uma série de elementos importantes para a consolidação da oferta de uma educação pública de qualidade, são grandes os desafios que se colocam para que a experiência possa contribuir com a rede pública de ensino. Nesse sentido, a implementação desse tipo de parceria implica a discussão de alguns pontos centrais.

O primeiro diz respeito à disseminação dos conhecimentos, estratégias e resultados alcançados pelas escolas *charter*. As experiências internacionais mostram que, entre as Secretarias de Educação que possuem o modelo em sua rede, foram poucas as que conseguiram beneficiar outras escolas da rede com a implantação de medidas inovadoras experimentadas previamente no grupo de escolas *charter*. Um fator que poderia contribuir para o diálogo dessas duas realidades seria a maior interação entre as escolas da rede e as participantes do modelo *charter*, seja através da disseminação, para gestores e professores de outras escolas públicas, das principais estratégias experimen-

tadas, incentivando o uso de medidas parecidas em suas respectivas escolas, seja através do fortalecimento da escola *charter* enquanto polo de formação e assessoria técnica para escolas vizinhas.

Para tanto, é necessário que as Secretarias de Educação assumam um papel fundamental na promoção dessa aproximação, garantindo uma efetiva responsabilidade. Essa ação conjunta com a parceria da iniciativa privada, na criação de referências de gestão e ensino para toda a rede de escolas públicas, pode contribuir para romper com o fato de que muitas das escolas *charter* tornam-se ilhas de excelência dentro do sistema. Se for possível extrair dessas experiências novos padrões e possibilidades para as outras escolas da rede, o modelo pode cumprir com sua função pública, retornando benefícios para o todo, mesmo que no médio e longo prazo.

Estudos do National Charter School Research Project (NCSRP) mostram casos nos Estados Unidos de Secretarias da Educação nas quais foi possível, apesar das resistências iniciais, incentivar a colaboração entre diferentes tipos de escola, que passaram a compartilhar estratégias de ensino em sala de aula e táticas de liderança para gestores¹. Secretarias como as das cidades de Nova York e Chicago passaram a se posicionar como gestoras de um portfólio diversificado de escolas, num esforço contínuo de expandir e replicar as estratégias de escolas com alto desempenho, como as *charters*, fechando e substituindo escolas com problemas crônicos de gestão e ensino.

Outro grande desafio é a garantia de uma atuação consistente e qualificada do setor privado. A gestão compartilhada entre os setores público e privado na área educacional ainda é um potencial pouco explorado. Esse é um aprendizado que se faz necessário de ambas as partes: ao iniciar uma parceria desse tipo, é preciso respeitar o contexto e a vocação da área pública, contribuindo com formas de gestão que dinamizem as estruturas de governança das secretarias, dando mais agilidade para a implantação e verificação de impacto de iniciativas de melhoria da qualidade da educação.

Nenhum modelo de escolas *charter* resolverá sozinho todos os problemas do ensino público, seja dentro ou fora do Brasil. Mas, por serem experiências em menor escala, podem inovar e provocar um efeito dominó nas redes públicas de ensino. A complexidade de mudanças sistêmicas dentro das Secretarias de Educação muitas vezes inviabiliza que boas propostas de reforma educacional

¹Portfolio School Districts for Big Cities: An Interim Report. Paul Hill, Christine Campbell, David Menefee-Libey, Brianna Dusseault, Michael DeArmond & Betheny Gross. Outubro de 2009. Center on Reinventing Public Education.

saíam do papel. Contudo, por terem mais autonomia, as escolas *charter* podem se tornar fontes legítimas de ideias para inovação e melhoria do ensino, dando oportunidade de experimentação de algumas estratégias de reforma que, a médio e longo prazo, prefeitos e governadores podem adaptar para suas redes.

Nesse contexto, a implantação de projetos piloto inovadores na rede pública, como as escolas *charter*, geram uma demanda primordial: fortalecimento da competência técnica em gestão no nível das Secretarias de Educação. Estabilidade de equipe e capacidade gerencial são fatores estratégicos para o planejamento e a implantação de medidas em larga escala voltadas a multiplicar iniciativas testadas primeiramente em propostas piloto. Por sua vez, no caso do modelo *charter*, as organizações do setor privado envolvidas na gestão das escolas também poderiam alocar recursos humanos para colaborar com profissionais dos órgãos centrais e regionais da rede pública no reconhecimento, monitoramento, avaliação, sistematização e adaptação ou expansão dessas inovações. O apoio de uma equipe jurídica especializada em educação e de um núcleo de profissionais da área de comunicação é essencial para fortalecer a secretaria na implantação de inovações na rede e evitaria embates contraprodutivos.

Dessa forma, para optar pela criação de escolas *charter*, é essencial investir no fortalecimento técnico e gerencial dos órgãos públicos de educação, além de ter o apoio de governadores e/ou prefeitos no processo de implementação e consolidação de seus modelos. Igualmente necessário é a obtenção de um comprometimento político a fim de que mudanças de governo não afetem a continuidade das iniciativas. Na ausência desses elementos, perde-se o potencial de contribuição desse tipo de iniciativa.

Em meio a um ambiente em que muitas vezes reina a descrença na possibilidade de reversão de problemas institucionais que alimentam a cultura de conformismo e baixas expectativas, as escolas *charter*, se implantadas de forma consistente e articulada com as políticas educacionais, podem ser catalisadoras e importantes aliadas de líderes do setor público e privado que buscam, efetivamente, garantir às crianças e jovens um ensino de qualidade.

Registramos nossos agradecimentos à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, ao Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), aos gestores, professores, pais e alunos do Procentro e a todos aqueles que contribuíram com informações para a realização deste estudo.

TROCAR POR SELO FSC