

Organizadores
Eliane Medeiros Borges
Leonardo Ostwald Vilardi
Luisa Gomes de Almeida Vilardi
Mayanna Auxiliadora Martins Santos

CASOS DE GESTÃO

Políticas e situações do cotidiano educacional

1ª Edição

Projeto CAEd - FADEPE/JF

2016

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Chibebe Nicolella (USP)
Fátima Alves (PUC-RJ)
Lina Kátia Mesquita de Oliveira (CAEd)
Manuel Palácios da Cunha e Melo (CAEd/UFJF)
Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC-RJ)
Marcos Tanure Sanábio (UFJF)
Nigel Brooke (UFMG)
Tufi Machado (UFJF)
Robert Verhine (UFBA)

PROJETO CAEd-FADEPE /JF

Rua Eugênio do Nascimento, n. 620
CEP: 36038-330 - Juiz de Fora – MG
Telefone: (32) 4009-9310
Email: nucleoppgp@caed.ufjf.br

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Daniela Werneck Ladeira Réche

FICHA CATALOGRÁFICA

Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional / organizadores Eliane Medeiros Borges ... [et al.]. -- Juiz de Fora : Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2016. 520 p. : il. . -- (Casos de gestão educacional, v.3)

ISBN 978-85-68184-07-3

1. Administração da educação. 2. Políticas públicas - Educação. 3. Avaliação educacional. I. Borges, Eliane Medeiros. II. Título. III. Série.

CDU 37.014.5

Sumário

Apresentação.....	11
--------------------------	-----------

SEÇÃO 1

Gestão Escolar.....	13
----------------------------	-----------

Gestão educacional na contemporaneidade: paradigmas e propostas.....	15
---	-----------

Flávia Obino Corrêa Werle

A avaliação no estado do Amazonas: o papel do gestor nas apropriações pedagógicas pelos professores dos anos iniciais no processo de avaliação interna da SEDUC/AM.....	26
--	-----------

Algiza Lopes e Silva

Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

A Recuperação Paralela no processo de ensino e aprendizagem: os desafios da Coordenadoria Adjunta Pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 3 - SEDUC/AM.....	42
--	-----------

Sueanne Oliveira Evangelista

Juliana de Carvalho Barros

Alexandre Chibebe Nicolella

Um olhar sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos em três escolas públicas do Amazonas	52
---	-----------

Elenilce da Costa Sales

Luísa Gomes de Almeida Vilardi

Marcelo Câmara dos Santos

A articulação entre projetos e programas desenvolvidos na Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro como um fator de sucesso nas avaliações do SPAECE	61
---	-----------

Antônio Roberto de Araújo Souza

Helena Rivelli

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

A gestão compartilhada do Projeto Professor Diretor de Turma como fator de sucesso escolar: o caso de uma escola pública do estado do Ceará	73
--	-----------

Francisco Auricélio Rodrigues Dias

Priscila Fernandes Sant'Anna

Roberto Perobelli de Oliveira

Os desafios da integração curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima..... 86

Dulcimaria Portocarrero Pinheiro

Priscila Fernandes Sant'Anna

Tarcísio Jorge Santos Pinto

O planejamento escolar como uma possibilidade de valorização da Educação Física em um Colégio Tiradentes da Política Militar de Minas Gerais..... 100

Moacyr dos Santos Oliveira

Mayanna A. Martins Santos

Alexsandra Zanetti

A reprovação e seus fatores no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora 113

Patrícia de Sá Dias de Sousa

Wallace Andrioli Guedes

Fernando Tavares Junior

SEÇÃO 2

Gestão Educacional 127

Gestão dos Sistemas Educacionais 129

Mariane C. Koslinski

Possibilidades de aperfeiçoamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade)..... 134

Camila Faria Balduti

Álisson de Almeida Santos

Gilmar José dos Santos

A inspeção escolar no estado do Rio de Janeiro e o fluxo de informações: transparência e responsabilização..... 144

Cristiana Cecília Pinto da Silva

Vítor Fonseca Figueiredo

André Bocchetti

A avaliação de desempenho docente e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos da rede pública estadual do Ceará 156

Elvira Maria Fernandes Veras

Marina Furtado Terra

Marcel de Toledo Vieira

As ações do assessoramento pedagógico dispensado às escolas de ensino médio das Coordenadorias Distritais de Educação da SEDUC/AM: implicações e desafios do trabalho de mediação do Supervisor Pedagógico..... 168

Jesseane Andréa Gualberto Prazeres

Amanda Sangy Quiossa

Denise Vieira Franco

A gestão de pessoas e a alocação de servidores na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas..... 179

Samara Freire de Oliveira

Leonardo Ostwald Vilardi

Marcos Tanure Sanábio

SEÇÃO 3

Ensino Superior 195

O sistema de ensino superior brasileiro e os desafios que se configuram em um ambiente complexo e de expansão..... 197

Marcello Ferreira

João Paulo Rodrigues do Nascimento

A importância da política institucional de avaliação de egressos para investigação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem no IFCE – Campus Caucaia..... 203

Marcia Rejane Damasceno Dias

Laura Assis

Paulo Barone

Distribuição orçamentária na Universidade Federal de Juiz de Fora: proposta de um modelo 217

Anna Cecília Assis Mendonça

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

Marcus Vinícius David

O procedimento de avaliação especial dos docentes em estágio probatório na UFJF: um estudo de caso..... 232

Edilma Soares Ferenzini Moura

Álison de Almeida Santos

Luiz Flávio Neubert

Um sistema de qualidade para a gestão compartilhada do Hospital Universitário da UFJF com a EBSERH..... 244

Enio Henrique Teixeira

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques

Marcus Vinicius David

Gestão da informação e gestão do conhecimento: o caso do campus da UFJF em Governador Valadares 259

Leonardo Alexandrino de Almeida

Marina Furtado Terra

Fernando Perlatto Bom Jardim

A gestão do conhecimento na Coordenação de Administração de Pessoal da Universidade Federal de Juiz De Fora..... 271

Paula de Sousa Guizzellini

Helena Rivelli

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

O tutor presencial e a mediação na educação a distância: papéis e atribuições 281

Rodrigo Gonçalves Ribeiro

Leonardo Ostwald Vilardi

Marcos Tanure Sandbio

Carolina Alves Magaldi

SEÇÃO 4

Políticas Educacionais..... 293

Políticas Educacionais e a compreensão histórica na gestão educacional 295

Flávio César Freitas Vieira

A Hora de Trabalho Pedagógico dos professores de ensino fundamental da SEDUC/AM na cidade de Manaus 298

Aline Santos de Almeida

Priscila Campos Cunha

Luiz Flávio Neubert

O desenvolvimento do Programa Mais Educação na Escola Estadual Poeta Bacelar: um estudo de caso sobre a gestão pedagógica 314

Aneloria Costa Gadelha

Juliana de Carvalho Barros

Tarcísio Jorge Santos Pinto

Adesão... Por que não? Reflexões sobre os motivos da não adesão dos professores ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa..... 324

Gisélia das Neves Batista Chaves

Luciana Verônica Silva Moreira

Elisabeth Gonçalves de Souza

A implementação do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Urucurituba..... 335

Izamar Lopes Serrão

Luciana Verônica Silva Moreira

Elisabeth Gonçalves de Souza

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Amazonas: acesso e permanência dos professores da rede estadual..... 346

Marilucy Pereira Marques

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

André Bocchetti

O Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma análise da sua implementação nas escolas da rede estadual de ensino de Manaus..... 360

Rosemaire Valente e Oliveira

Amanda Sangy Quiossa

Rogéria Campos de Almeida Dutra

Programa Escola da Terra: possibilidades e desafios da formação docente no estado do Amazonas 372

Silmar da Silva Ferreira

Luísa Gomes de Almeida Vilardi

Angélica Cosenza

Os desafios do gestor educacional na implementação do Conselho Municipal de Educação em Urucurituba 384

Wagner José Serrão Maia

Mayanna A. Martins Santos

Alexsandra Zanetti

SEÇÃO 5

Sistemas Educacionais e Avaliação Externa 395

Os desafios da avaliação na busca pela qualidade da Educação Básica 397

Maria Amália de A. Cunha

Célia Maria F. Nunes

A experiência da correção pelo fator socioeconômico na Política de Bonificação por Desempenho da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo 404

Abner Nunes Emerich de Paula

Thamyres Wan de Pol Fernandes

Marcelo Câmara dos Santos

ENEM: uma análise retrospectiva e prospectiva dos riscos 414

Denio Menezes da Silva

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques

Marcus Vinicius David

Joaquim José Soares Neto

A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina..... 426

Estegite Carvalho Leite Moura

Priscila Campos Cunha

Gilmar José dos Santos

Análise do desempenho em Matemática dos alunos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola estadual do município de Euzébio-CE 441

Francisco Jucivânio Félix de Sousa

Thamyres Wan de Pol Fernandes

Marco Aurélio Kistemann Júnior

Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ: o caso de uma escola no noroeste fluminense..... 452

Gisele Ferraz Lopes Ramos

Laura Assis

Lourival Batista de Oliveira Júnior

SEÇÃO 6

Formação de Professores e Gestores..... 465

A formação de professores e gestores nos cenários das políticas públicas educacionais brasileiras: um recorte pós LDB 9394/96..... 467

Márcea Andrade Sales

Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC: desafios e aprendizagens..... 473

Edjane de Lima Brito Mélo

Gisele Zaquini Lopes Faria

Ilka Schapper Santos

Apontamentos da política de formação de gestores no Ceará: o caso da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 01..... 487

Hernita Carmem Magalhães Sousa

Daniel Eveling da Silva

Victor Cláudio Paradela Ferreira

Formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: o papel dos formadores de professores..... 500

Ivanildo Luis Barbosa de Sousa

Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

A formação dos gestores no Amazonas: a necessidade do treinamento administrativo..... 513

Raimundo Corrêa de Oliveira

Daniel Eveling da Silva

Victor Cláudio Paradela Ferreira

APRESENTAÇÃO

A série *Casos de Gestão Educacional* é uma produção anual do Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). Os 37 casos que compõe este terceiro volume da série foram selecionados com base nos primeiros capítulos das dissertações da turma 2014/2016 do Mestrado Profissional, composta por 119 alunos oriundos dos estados do Amazonas (60), Ceará (11) e Rio de Janeiro (5), dos municípios de Recife (10) e Teresina (3), além da UFJF/FADEPE (15) e de 10 vagas de ampla concorrência.

A dissertação do PPGP é composta por três capítulos. No primeiro, é apresentada a descrição do caso de gestão a ser investigado, bem como as evidências que o sustentam. O segundo capítulo dedica-se à análise do caso com base em referenciais teóricos relacionados à sua discussão e, por fim, no terceiro capítulo, é apresentado um Plano de Ação Educacional cujo objetivo é propor ações para os problemas encontrados na pesquisa. Tal formato busca cumprir com a proposta do programa, qual seja, gerar uma prática reflexiva nos profissionais que atuam junto aos sistemas educacionais. A escrita dos textos selecionados para este volume do livro foi realizada pelos mestrandos junto à equipe de orientação institucional.

A orientação institucional desenvolve-se sob um processo de corresponsabilização entre professores orientadores, assistentes de orientação e suporte de orientação. Os professores orientadores responsabilizam-se pela fundamentação analítica e bibliográfica da pesquisa. Os assistentes de orientação e as analistas do Núcleo de Dissertação, por sua vez, assessoram diariamente, pela plataforma, o processo de pesquisa e escrita e a adequação dos capítulos à estrutura da dissertação do Programa. Esse fato explica a coautoria dos artigos entre mestrandos, assistentes de orientação e professores orientadores.

Ao longo deste volume, o leitor encontrará seis seções temáticas, a saber: Gestão Escolar, Gestão Educacional, Ensino Superior, Políticas Educacionais, Sistemas Educacionais e Avaliação Externas, e Formação de Professores e Gestores. Cada uma delas é precedida de um texto de abertura escrito por pesquisadores de instituições

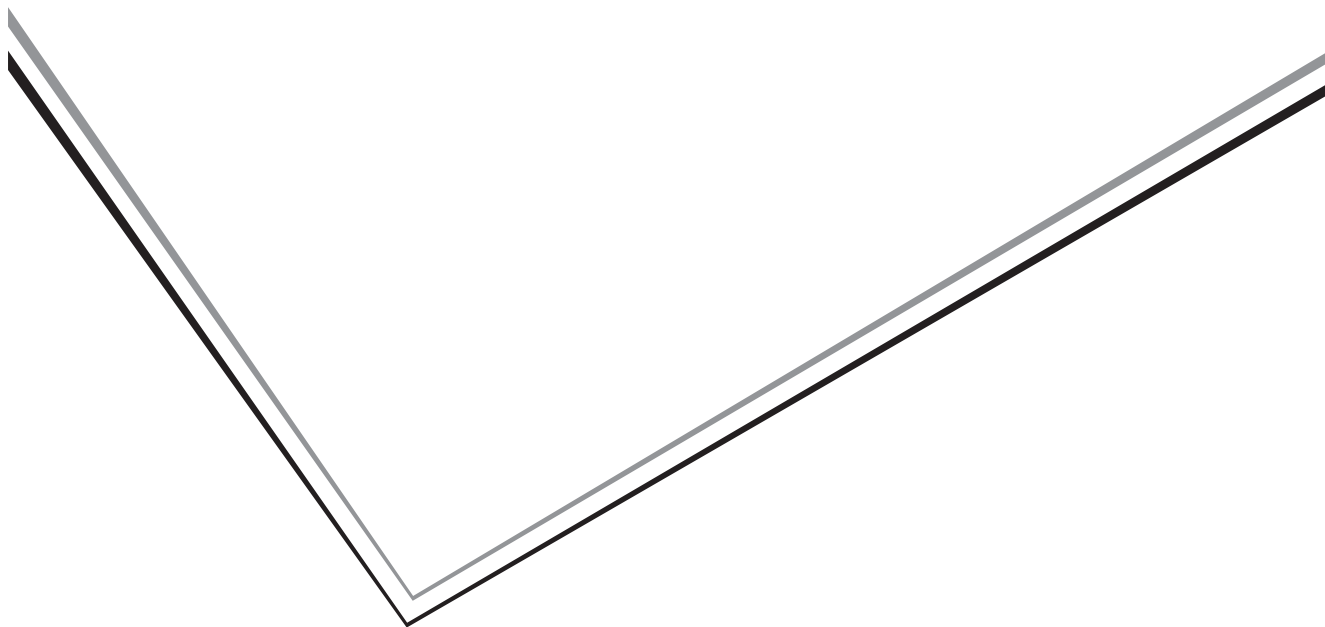
de ensino superior, cujas pesquisas dialogam com as temáticas das seções. Apesar de os textos assumirem temáticas semelhantes, eles buscam apresentar discussões que contemplam diferentes realidades e contextos institucionais.

O objetivo deste livro é publicizar propostas de estudo de caso e subsidiar discussões sobre os problemas encontrados nas redes de educação, em diferentes contextos.

Organizadores

SEÇÃO 1

Gestão Escolar



Gestão educacional na contemporaneidade: paradigmas e propostas

*Flávia Obino Corrêa Werle**

Vários são os indicadores que cada vez mais pautam diversas áreas da vida social e dos sistemas escolares. Temos indicadores sociodemográficos, como as taxas de analfabetismo; indicadores de oferta, como a média de alunos por turma e de horas-aula diárias; indicadores de acesso e participação, como as taxas de escolarização. Há, ainda, indicadores de eficiência e rendimento das escolas e dos sistemas de ensino, como a taxa de distorção idade-série. Muito difundidos também são os indicadores de fluxo escolar e tempo médio de permanência no sistema e os indicadores de financiamento da educação, como o gasto médio por aluno e o gasto público com educação em relação ao PIB. Além disso, podemos citar os indicadores decorrentes de comparações internacionais, da disponibilidade de recursos, os relativos à percepção pública a respeito da ciência e da tecnologia e os sintéticos (alguns já referidos acima), como o índice de desenvolvimento humano, de desenvolvimento da infância, de desenvolvimento da educação, índice geral de cursos, dentre outros. Percebe-se, então, as inúmeras formas de quantificar e expressar o fenômeno educacional.

Esses indicadores dissecam e quantificam elementos da realidade, reduzindo a complexidade a dimensões mensuráveis. Fortalecem e se multiplicam em direção à crença na objetividade que os resultados numéricos podem oferecer. Como afirma Vianna (2000, p. 34), “atualmente, possuímos volumosa soma de dados sobre escolaridade e variáveis socioeconômicas; contudo, precisamos começar a pensar na sua destinação, ainda que tardiamente, tendo em vista a multiplicidade de usuários possíveis”.

Na perspectiva da ciência moderna tais indicadores seguem uma lógica de investigação pela qual “conhecer significa quantificar”, na medida em que “as qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as qualidades em que eventualmente se podem traduzir” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 15).

* Docente do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

As informações obtidas na perspectiva desse paradigma são necessárias para que sejam conhecidas as características de grandes populações, a distribuição de fenômenos e sua localização em universos amplos. Os indicadores daí decorrentes informam a realidade das escolas e dos sistemas de ensino de forma diferente do conhecimento que se tem ao viver as práticas escolares e o dia a dia dos colégios, ao contatar professores e estudantes, ao ensinar e aprender em contextos escolares.

Ao lado desse paradigma, chamado por Sousa Santos de *dominante*, outro se apresenta, o *emergente*, voltado para a compreensão ampliada dos fenômenos, mediante a discussão do total e o local: “Mesmo sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 48).

Na perspectiva da avaliação e da pesquisa, outros autores, como Guba e Lincoln (2001), sistematizam diferentes perspectivas de apreensão do real, como as chamadas “gerações de avaliação”. Elas apresentam níveis mais diferenciados do que os apontados por Sousa Santos com relação à avaliação e pesquisa, identificando quatro fases ou gerações. A primeira delas – *mensuração* – é voltada para a medida de elementos da realidade. Nela a função técnica é central e valorizada, as variáveis são identificadas e as informações a serem coletadas decorrem de pontuações expostas por instrumentos que, acredita-se, as capturam e medem.

A segunda geração – *descrição* – apresenta pontos fortes e fracos do que está sendo medido. Entretanto, produz elementos de cunho descritivo e identifica objetivos frente aos quais as informações são coletadas.

A terceira – *juízo de valor* – mantém as funções técnica e descritiva das fases anteriores, mas atribui importância e valor ao que está sendo avaliado, mediante comparações, escalas e classificações. Ressalta-se que atribuir juízos de valor é o cerne dos processos de avaliação, mas, para tanto, é necessário relacionar os dados aos contextos e compreender que problemas, soluções e resultados não podem ser generalizados e intervenções não são estáveis, visto que influenciam e são influenciadas pelo contexto e seus atores.

Por último, os autores refletem acerca de um quarto tipo de avaliação – *construtivista responsiva* –, que considera as realidades sociais como construções variáveis e

contextualizadas frente as quais é preciso desenvolver uma abordagem de avaliação e de pesquisa interativa, hermenêutica-dialética.

Se Sousa Santos trabalha com uma abordagem designando-a de *dominante*, Guba e Lincoln desdobram essa forma de compreensão da realidade em três modalidades – *mensuração, descrição, juízo de valor*. Embora com designações e níveis de detalhamento diferentes, a perspectiva objetivista se faz presente e é semelhante em ambas as abordagens.

Os indicadores e índices informam sobre a realidade de escolas e sistemas que conhecemos e/ou frequentamos, favorecendo certo desencaixe, um afastamento do cenário situado geograficamente em cada entorno. Entretanto, um reencaixe¹, se assim podemos dizer, se faz necessário. Um reencaixe possível pela compreensão ampliada dos fenômenos em processos que salientam a exemplaridade dos projetos locais e os considere como modalidades do “pensamento total”. É preciso localmente, em cada escola, ressignificar os indicadores e relacioná-los às condições específicas de seus contextos.

De certa forma, o paradigma *emergente*, como Sousa Santos designa, e a avaliação de quarta geração, *construtivista-responsiva*, conforme expõem Guba e Lincoln, possibilitam essa ressignificação e participação dos envolvidos, envolvendo a dinâmica da negociação e compreendendo que o processo de atribuir sentido é valioso e indispensável.

Manejar esses dois paradigmas – um de cunho mais positivista e outro mais construtivista – é um grande desafio para os diversos atores do campo da educação, sejam eles pesquisadores, gestores escolares, professores, membros de colegiados, supervisores, equipes escolares e assessores pedagógicos. Desafio que envolve compreender e refletir acerca dos desencaixes vividos em cada situação escolar e buscar novas significações e reinterpretações para as práticas em face a indicadores,

1 Na linha do paradigma emergente (SOUSA SANTOS) e da avaliação construtivista-responsiva (GUBA, LINCOLN), Giddens utiliza o termo “desencaixe” para indicar o “deslocamento das relações sociais dos contextos locais e sua recombinação através de distâncias indeterminadas do espaço/tempo” (GIDDENS, 2002, p. 221). Desencaixe é um conceito que acentua a liberação que atores, instituições e fenômenos alcançam frente a seus elos com o tempo e o espaço próximos, quando hábitos e práticas locais passam a ser considerados restritivos. Com o deslocamento, as relações sociais são como que removidas de seu contexto, perdendo a situacionalidade e os vínculos a locais específicos (GIDDENS, 1999). É a separação entre tempo e espaço que torna possível a articulação de relações sociais deslocadas do contexto local. Não mais as relações face-a-face, enraizadas em articulações tecidas pela proximidade física, mas um afastamento do cenário situado geograficamente. “O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza” (GIDDENS, 1991, p. 27).

mas, sobretudo, valorizando e considerando a percepção dos diferentes atores e as condições contextuais.

O professor e os gestores situados em escolas ou em diferentes níveis dos sistemas de ensino precisam se constituir como pesquisadores participantes dos processos políticos e avaliativos nos quais, de diversas maneiras, se inserem, conformam e delimitam, tendo em vista as dinâmicas que ocorrem em seus espaços de prática educacional.

Um dos autores que mais acentua o papel ativo do professor e do gestor como pesquisador de políticas é Jenny Ozga (2000). Ela destaca a política como processo e, com isso, reafirma que investigações podem e devem ser realizadas em diferentes instâncias e espaços educacionais, como em salas de aula, grupos de professores, colegiados ou departamentos regionais e municipais de educação. A autora identifica muitos ganhos do professor/gestor que se institui pesquisador. Um deles é a possibilidade de subsidiar rearticulações em processos de implementação de políticas, assim como colaborar para o desenvolvimento de posturas democráticas nos sistemas de ensino.

Na mesma direção, afirma Ozga (2000, p. 21) que “tais investigações podem funcionar como uma crítica ou um comentário a conclusões de investigações oficiais e servir de base àqueles que têm capacidade de intervir ou implementar directivas políticas”. Além da possibilidade de pesquisas contribuírem para o redirecionamento de diretrizes de políticas, ela defende também sua contribuição para a democratização da sociedade.

implícita ou explicitamente – a ‘politica’, em educação, se pode encontrar a qualquer nível, não apenas ao nível do Governo central e que encarar a política deste modo pode trazer benefícios, porque contribui para um projecto democrático de educação, que, por sua vez, contribui para a democracia, de um modo geral, ao criar um conjunto de cidadãos informados e activos [...] (OZGA, 2000, p. 21).

Considerando que pesquisas realizadas por atores do sistema educacional – sejam eles professores, supervisores, gestores escolares ou de sistemas educacionais, membros do corpo técnico-administrativo de escolas, de colegiados, de redes de instituições ou de universidades – são uma contribuição relevante para a formação, competência e desenvolvimento desses mesmos profissionais e para o quanto possam irradiar em termos de reflexão fundamentada e de comprometimento ativo

em seus locais de trabalho e considerando, ademais, que estudos elaborados pelos atores dos sistemas escolares são também importantes para o acompanhamento da implementação e proposição de políticas educacionais, bem como para o desenvolvimento da democracia, apresento, com muita honra, oito trabalhos desenvolvidos no contexto do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Esses trabalhos corroboram a importância de nos propormos ao objetivo de ativamente construir, em diferentes níveis, o que Vianna (2003, p. 32) expressa como “validade consequencial”, que implica em “novas formas de pensar e agir, demonstrando, assim, que os resultados de uma avaliação fazem diferença e promovem o crescimento da pessoa como ser humano e como membro de sua sociedade”. A validade consequencial, pode-se dizer, está sendo intensamente buscada pelo PPGP do CAED/UFJF e pelos estudantes que contribuem com a seção temática referente aos casos de gestão escolar desta obra. Os estudos aqui socializados possibilitam o conhecimento das políticas e das percepções dos atores frente a elas e perante os dados produzidos pelas avaliações em larga escala disseminadas nos diferentes níveis e modalidades da educação nacional.

A seguir apresento os oito casos que analisam a realidade educacional de três estados brasileiros, Amazonas, Ceará e Minas Gerais, e que se voltam, predominantemente, para a situação da Educação Básica, embora se registrem análises do ensino técnico e da Educação de Jovens e Adultos. Seus autores preocupam-se com a apropriação e, retomando a linguagem de Vianna, com a validade consequencial de avaliações em larga escala, programas federais, projetos implantados em âmbito estadual e propostas decorrentes de parcerias do setor privado com as redes públicas de Educação Básica.

Há três pesquisas voltadas para a análise da situação educacional de escolas estaduais do Amazonas. Uma delas, intitulada **A avaliação no estado do Amazonas: o papel do gestor nas apropriações pedagógicas pelos professores dos anos iniciais no processo de avaliação interna da SEDUC/AM**, propõe a identificação dos sentidos atribuídos à apropriação e ao acompanhamento realizado pelas equipes pedagógicas frente aos novos processos de avaliação das escolas estaduais de Manaus e como elas orientam e apóiam os professores das series iniciais do ensino fundamental

de 25 escolas públicas. A questão que dimensiona o trabalho investiga o papel da equipe pedagógica frente à análise dos instrumentos de avaliação a partir dos critérios expostos na legislação.

Já o texto **A Recuperação Paralela no processo de ensino e aprendizagem: os desafios da Coordenadoria Adjunta Pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 3 - SEDUC/AM** focaliza a recuperação paralela, analisando sua efetividade em dez escolas de ensino fundamental II da Coordenadoria Distrital de Educação 3, considerando ações de assessoramento de responsabilidade da Coordenadoria Adjunta Pedagógica de Ensino Fundamental II.

Se esses dois casos focalizam a Educação Básica regular, o outro tematiza a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Sob o título **Um olhar sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos em três escolas públicas do Amazonas**, os autores demonstram sensibilidade para os problemas enfrentados pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. O estudo foi realizado em escolas públicas, contribuindo, mediante identificação e análise da realidade dessas instituições, para a resolução das dificuldades que suas equipes enfrentam no tocante à evasão, bem como propondo ações para superação da problemática desenhada junto a uma clientela muitas vezes excluída do sistema educacional – jovens e adultos da EJA.

O estado do Ceará é foco de três pesquisas que demonstram preocupação com programas desenvolvidos nas redes públicas. O artigo **A articulação entre projetos e programas desenvolvidos na Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro como um fator de sucesso nas avaliações do SPAECE** estuda uma escola pública de ensino médio do Ceará, identificando as ações de articulação entre programas e projetos ali desenvolvidos. A problematização volta-se para o fenômeno da sobreposição de políticas em uma mesma unidade escolar e, a partir daí, indaga como a gestão escolar articula programas e projetos com vistas à melhoria do desempenho dos seus estudantes, a partir da dinâmica de sua própria esfera pedagógica e das características de seu contexto escolar.

A pesquisa indaga acerca do que motivou a gestão da escola a aderir a programas e projetos dos governos federal e estadual (UCA, PPDT, NTPPS, PGP, PCC, PCL) e de que maneira os atores internos da escola participaram do seu desenvolvimento. Problematiza, também, em que medida os resultados escolares apresentados pelas avaliações em larga escala estão associados à implantação de programas e projetos,

como os atores da comunidade escolar neles se envolvem e de que forma a gestão da escola faz a articulação entre os vários programas.

O segundo estudo, que também tematiza questões de gestão e de políticas educacionais que incidem sobre o ensino médio no Ceará, intitula-se **A gestão compartilhada do Projeto Professor Diretor de Turma como fator de sucesso escolar: o caso de uma escola pública do estado do Ceará**. É uma investigação desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino do Ceará, que procurou saber como a instituição de ensino tem vivenciado a implantação de um projeto inspirado em uma experiência da educação portuguesa: o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

A pesquisa partiu do pressuposto de que o PPDT restabelece as relações entre os sujeitos escolares, entre escola e família e entre escola e comunidade do entorno, promovendo mudanças significativas, como maior participação dos pais nas atividades escolares, mudança no clima escolar, melhoria dos indicadores internos (redução dos índices de infrequência, reprovação e abandono e aumento da taxa de aprovação), além do crescimento das médias de proficiência em avaliações externas.

Além disso, questiona se o PPDT pode transformar esse clima em possibilidade de sucesso escolar dos alunos, a partir das mudanças por ele propiciadas. A investigação inclui a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), mediante a elaboração de um modelo de gestão compartilhada da escola, a partir das ações do projeto, com vistas à melhoria do clima escolar, assumido como possibilidade de sucesso dos alunos no ensino médio regular.

O terceiro estudo acerca das redes públicas do Ceará intitula-se **Os desafios da integração curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima**. Ele focaliza uma política da Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC, iniciada em 2008, relativa ao processo de implantação de Escolas Estaduais de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs). A investigação objetiva refletir e identificar quais são as causas que têm dificultado a integração curricular na EEEP Elsa Maria Porto, tendo como espaço empírico o curso técnico de Hospedagem.

A problematização envolve o modelo de gestão das EEEPs, denominado de TESE (Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional), baseado em uma proposta de gestão criada pela Odebrecht, chamada de Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) e que

sugere a construção de uma gestão estratégica, sem perder de vista a função e os objetivos das instituições escolares. A investigação propõe, também, um plano de ação que interviesse na realidade da escola, oportunizando melhores condições para a integração mediante planejamento estruturado, diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, gestão participativa, práticas escolares integrativas e aproveitamento de tempos e espaços pedagógicos.

Há também duas outras investigações realizadas em diferentes espaços educativos situados em Juiz de Fora. A primeira tematizou o professor de Educação Física: **O planejamento escolar como uma possibilidade de valorização da Educação Física em um Colégio Tiradentes da Política Militar de Minas Gerais**. Nessa pesquisa são apresentados importantes argumentos acerca da necessidade de valorização das ações dos professores e da disciplina e da compreensão de que as reuniões pedagógicas para o planejamento escolar podem contribuir para a superação dessas problemáticas. Um plano de ação complementa o projeto, focalizando a importância da presença e tematização da Educação Física no planejamento escolar e reuniões semanais de professores.

A reprovação e seus fatores no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora é o título do caso de gestão que discute os fatores relacionados às reprovações nas primeiras séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nessa instituição de ensino. Além de realizar um diagnóstico para compreender os fatores que ocasionaram esse fracasso escolar, a pesquisa envolve a proposição de ações que visam à melhoria no rendimento dos discentes e na redução no número de reprovações.

Como afirma a autora, quando a escola reprova cerca de um terço de seus alunos, como ocorreu em 2013, no IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora, é preciso pensar em estratégias urgentes. Considera que um resultado insatisfatório desses é de responsabilidade de todos os envolvidos - alunos, escola, pais, professores, Ministério da Educação e sociedade.

No momento atual, a educação brasileira passa por inúmeros desafios. Por um lado, os sistemas de ensino e as escolas estão comprometidos com metas a alcançar, passando por controles a partir de indicadores quantitativos, exigidos em termos de qualidade da educação. Desde 2007, com o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação, o cenário educacional da Educação Básica no Brasil

vê-se, em seus diversos níveis e modalidades de ensino, mensurado, monitorado, confrontado com metas quantitativas. Não acontece de forma diferente na educação superior, que é também avaliada em seus cursos de graduação e pós-graduação.

Os casos de gestão escolar apresentados nesta seção bem demonstram o quanto os professores e os sistemas de ensino estão envolvidos com os desafios, de certa forma, apresentados por meio das taxas e dos indicadores. Demonstram, também, o quanto o trabalho aqui divulgado evidencia um esforço de demonstração da validade consequential referida por Vianna. São casos que apresentam problematizações desencadeadas pelas taxas e pelos indicadores educacionais, abundantemente produzidos nos sistemas e nas redes escolares estudados. Ou seja, os indicadores e as taxas figuram, nos casos nesta seção detalhados, como elementos desencadeadores das problematizações apresentadas pelos autores.

Eles estão diretamente ou indiretamente envolvidos em todos os casos aqui debatidos, mas a metodologia neles adotada demonstra a preocupação com o que Sousa Santos designa de paradigma emergente e Guba e Lincoln referem como avaliação de quarta geração, ou seja, com o desenvolvimento de abordagens de cunho interpretativo e construtivista. Os casos são construídos pela observação do que ocorre nas escolas, pela escuta de seus atores e, principalmente, pelo envolvimento dos pesquisadores, que são também atores nos sistemas de ensino nos quais eles próprios pesquisam e atuam.

Da mesma forma, o cenário de mudanças na estrutura do estado e na proposição das políticas educacionais fica evidente nos estudados ora apresentados. Os inúmeros projetos e programas implantados nas redes públicas de ensino indicam os múltiplos atores que marcam presença nas escolas, incluindo desde a esfera federal às propostas transpostas de outras realidades e legitimadas como práticas de sucesso e aos projetos inspirados em modelos de gestão empresarial.

Por outro lado, não há como desconhecer o quanto esses casos de gestão demonstram um comprometimento com o trabalho coletivo e a gestão democrática. Constitucionalmente, há o princípio da gestão democrática, instituído no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal. Embora declarada, há 28 anos, como a gestão democrática, há que se indagar se ela está sendo efetivamente construída e praticada nas escolas brasileiras.

Da leitura dos artigos a seguir apresentados pode-se depreender o quanto ainda há para ampliar e consolidar em termos de práticas e de cultura de gestão democrática no sistema educacional brasileiro. Se o paradigma emergente está difundido e intenta consolidar-se como a forma de compreender a educação brasileira, os esforços de formação de professores, como os empreendidos no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação, na direção da problematização de práticas e das políticas educacionais, devem intensificar-se para que sejam apropriados e reflexionados pelos usuários, partindo de suas diferentes perspectivas. Ora, os dados das avaliações precisam ser interpretados em cada contexto, com a participação dos que o constituem – professores, gestores, pais, comunidade escolar e alunos.

Referências

GUBA, Egon, LINCOLN, Yvona. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**. Porto: Editora Porto, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, jul-dez/2003.

A avaliação no estado do Amazonas: o papel do gestor nas apropriações pedagógicas pelos professores dos anos iniciais no processo de avaliação interna da SEDUC/AM

*Algiza Lopes e Silva**
*Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva***
*Rosângela Veiga Júlio Ferreira****

Este texto foi escrito a partir da dissertação de Algiza Lopes e Souza, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e professora de Matemática do segmento dos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), em parceria com a assistente de orientação Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva, mestra em Ciências da Religião, e a orientadora Profa. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira, doutora em Educação.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Professora de Matemática da SEDUC/AM.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Ciências da Religião (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação (UFJF).

O caso de gestão ora apresentado trata do papel que o pedagogo e/ou apoio pedagógico, aqui entendido como gestores que compõem a equipe pedagógica, desempenham na articulação com professores dos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere à implantação do novo processo de avaliação interna da aprendizagem em escolas estaduais pertencentes à Coordenadoria Distrital de Educação 7, zona norte de Manaus, capital do estado do Amazonas. Mais especificamente, o estudo em tela busca entender como a equipe pedagógica atua junto aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano do ensino fundamental no sentido de discutir e analisar as avaliações internas aplicadas nas escolas escolhidas como lócus de desenvolvimento do Plano de Ação Estratégica, voltado para atender a demandas dessa modalidade de avaliação, com base na perspectiva atribuída pela política da SEDUC/AM.

Para o caso proposto dar-se-á destaque à figura do pedagogo escolar, um dos atores principais da equipe pedagógica. Essa denominação é utilizada na SEDUC/AM para designar o professor estatutário, preferencialmente licenciado em Pedagogia ou Normal Superior. Na ausência de um profissional dessa área, abre-se o precedente para docentes formados em quaisquer outras licenciaturas que atuam como apoio pedagógico, executando tarefas similares às do pedagogo escolar (INSTRUÇÃO NORMATIVA 02/2014/SEDUC).

O interesse pelo tema em questão decorre da experiência profissional da primeira autora deste texto, que leciona a disciplina de Matemática no 4º ano do ensino fundamental. Além de ter trabalhado como pedagoga escolar, possui larga experiência na gestão educacional amazonense pela atuação na assessoria técnica pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação (CDE). Pelo seu conhecimento do cenário educacional amazonense, observou que as avaliações internas, no decorrer dos últimos anos, ficam a cargo exclusivamente dos professores, não sendo realizado um acompanhamento por parte da equipe pedagógica e dos instrumentos de avaliação.

No intuito de propiciar uma visão mais abrangente do caso de gestão aqui abordado, entende-se ser importante descrever a estrutura organizacional da SEDUC/AM, bem como a legislação que rege as avaliações educacionais, com destaque para as mudanças efetivadas a fim de garantir um acompanhamento efetivo das avaliações de aprendizagem nas escolas da rede. Tal detalhamento permite, ao fim do texto,

elaborar questionamentos sobre as possíveis implicações dessas ações por parte da SEDUC/AM no cotidiano das escolas.

A estrutura organizacional da secretaria de educação é dividida em Coordenarias Distritais de Educação (CDEs) e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). A fim de organizar a gestão educacional do estado, a SEDUC/AM possui, hoje, 39 Coordenadorias Regionais no interior e sete Coordenadorias Distritais de Educação em Manaus, sendo a CDE 07 a última coordenadoria implementada, no ano de 2012.

As escolas que estão sob a coordenação da CDE 07 apresentam ofertas de níveis de ensino diferenciados, sendo três Centros de Educação de Tempo Integral (CETI), uma escola de tempo integral, uma da Polícia Militar e 20 escolas regulares. Sua equipe gestora é composta por um Coordenador Distrital, um Coordenador Adjunto Administrativo, três Coordenadores Adjuntos Pedagógicos – do ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio –, e assessores de apoio e monitoramento às 25 escolas que estão sob sua jurisdição. Segundo dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), em maio de 2015, a CDE 07 atendia a 34.965 alunos e tinha 2.042 servidores em diversos cargos, distribuídos nas 25 escolas e em um anexo¹.

As competências das coordenarias, tanto de Manaus quanto do interior amazonense, estão previstas na Lei Delegada nº 3.641, de 26 de julho de 2015. De acordo com o artigo 4º, compete a essa estrutura administrativa a

coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição; co-responsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e Implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referente ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição da carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar (AMAZONAS, 2015b, s/p. Grifo nosso).

¹ Anexos são escolas que não possuem ato de criação própria, sendo um prédio que funciona em anexo a outra escola já existente.

A partir dessa normatização, vale ressaltar que a atuação das coordenadorias perpassa pelo entendimento da atuação das CDEs e CRE, instituições educacionais intermediárias que desempenham a função de implementadoras das diretrizes emanadas dos diversos órgãos de atividades fins da SEDUC/AM nas unidades escolares.

Visando ao acompanhamento e à orientação das práticas pedagógicas das escolas, as CDEs são compostas pelas Coordenações Adjuntas Pedagógicas, que têm como atribuições o acompanhamento e a implementação de ações relacionadas ao desempenho acadêmico dos educandos, a construção dos instrumentos de gestão das escolas, a formação continuada de professores, dentre outras ações pedagógicas.

Segundo o documento preliminar que determina as atribuições do Coordenador Adjunto Pedagógico, profissional responsável pela organização do ensino de 1º ao 5º ano do ensino fundamental na SEDUC/AM, competem a ele as seguintes atividades básicas:

1. Coordenar, planejar, acompanhar e avaliar todo o trabalho pedagógico de forma a articular e integrar as atividades pedagógicas das escolas estaduais;
2. Planejar, avaliar e monitorar, no âmbito das unidades escolares as atividades realizadas pelos professores, na perspectiva da redução das dificuldades de aprendizagem, em relação aos conteúdos ministrados e prescritos no currículo escolar do ensino fundamental;
3. Estimular, acompanhar e participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico junto com os demais segmentos da comunidade escolar;
4. Participar da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlatas, pertinentes aos programas específicos;
5. Participar da elaboração de planejamentos ou propostas anuais de atividades da coordenação em que atua; organizar e produzir dados e informações educacionais e outras atividades correlatas (AMAZONAS, 2015c).

Juntamente com sua equipe de supervisores pedagógicos, esse profissional visita as escolas para acompanhar e monitorar as ações pedagógicas, promover reuniões de orientação, conversar com os professores e monitorar o rendimento bimestral para análise dos indicadores de aprovação, reprovação e evasão, na busca por melhorias

no processo de aprendizagem. Ele ainda acompanha ações voltadas para as avaliações externas, como simulados e planos de intervenção pedagógica, também promovendo oficinas de formação continuada para os professores do 5º ano.

Na SEDUC/AM, o pedagogo e/ou apoio pedagógico fazem parte da equipe pedagógica, juntamente com o gestor escolar. O que define se a escola pertencente a uma determinada coordenadoria terá um deles ou os dois atuando simultaneamente ao lado do gestor escolar é o quantitativo de turmas, conforme descrito na tabela 1.

Tabela 1. Lotação de pedagogos nas escolas estaduais

Escolas com números de turmas formadas (por turno)	Quantidade máxima de pedagogo por escola	Observação
05 turmas	02	Lotar nos turnos onde houver maior necessidade
De 06 a 15 turmas	03	Um por turno
De 16 a 24 turmas	06	Dois por turno
A partir de 25 turmas	09	Três por turno

Fonte: Instrução Normativa 02/2014.

De acordo com os dados apresentados anteriormente, nota-se que quanto maior o quantitativo de turmas, maior a necessidade de a equipe pedagógica estar completa para o acompanhamento. A Resolução nº 122/2010 fixa em seu artigo 118 todas as 25 atribuições do pedagogo, dentre as quais podem ser destacadas as referentes ao processo de ensino-aprendizagem:

VII. esclarecer a equipe quanto aos indicadores indispensáveis para a avaliação pedagógica, tendo em vista a globalização dos aspectos intelectuais e psicossociais da aprendizagem;

VIII. discutir os critérios de aprovação e reprovação dos alunos;

IX. elaborar, junto com a equipe, programas de recuperação, tendo em vista uma atuação psicopedagógica;

X. orientar os professores na tarefa da avaliação, metodologia, recursos e atividades das classes de apoio e recuperação de estudos;

XI. propor soluções para resolver deficiências encontradas na aprendizagem do aluno e no ajustamento escolar;

XII. discutir com os professores os métodos e as técnicas adotadas na aprendizagem e escolher os mais adequados; (...)

XXII. **participar da avaliação do aluno durante todo o processo ensino-aprendizagem** (AMAZONAS, 2010. Grifo nosso).

O artigo 139 do documento fixa ainda as competências da equipe pedagógica, que preveem “a) Coordenar todas as atividades do corpo docente e discente da escola; b) Orientar, supervisionar e avaliar projetos educacionais **e os resultados obtidos no processo ensino aprendizagem**” (AMAZONAS, 2010. Grifo nosso). Os grifos decorrem da possibilidade de refletir em torno de uma das competências em especial que concorre para sustentar o estudo de caso em questão: de que forma as ações do pedagogo e/ou apoio pedagógico contribuem para a articulação de uma política pública de monitoramento das avaliações internas de Língua Portuguesa e de Matemática para além do cumprimento de uma demanda de cunho legal?

Referimo-nos ao fato de que a esses profissionais do campo pedagógico compete o preenchimento de dados cadastrais do sistema SIGEAM no que se relaciona às avaliações internas e que a forma como são obtidas essas respostas e/ou retorno de suas intervenções pode ser pensado, dados os objetivos deste estudo de caso, como práticas intervencionistas de promoção de acompanhamento das avaliações internas em diálogo com os professores do segmento dos anos iniciais.

Dentre as atribuições e competências descritas na resolução citada anteriormente é fundamental compreender os princípios das ações e articulações que dão condições ao trabalho pedagógico, permeado pelas ações que a SEDUC/AM propõe ao desempenho do pedagogo e apoio pedagógico, enquanto articulador da equipe. Diante do que foi descrito, destaca-se a figura do pedagogo e/ou apoio pedagógico como atores que se sobressaem no que se refere à gestão pedagógica da secretaria de educação, responsáveis por alinhar as políticas implementadas pela rede nas escolas.

Nesse sentido, para o estudo em foco, importa contextualizar as políticas de avaliação externa no Brasil e mais detidamente os seus desdobramentos no estado do Amazonas. Feito isso, serão apresentadas as alterações ensejadas pela SEDUC/AM no intuito de monitorar a implementação do currículo nas escolas por meio de uma política de acompanhamento das avaliações internas de aprendizagem.

O Brasil, no início da década de 1990, deu início à implementação de uma política de avaliação em larga escala, que media o desempenho dos alunos, possibilitando uma análise comparativa no decorrer dos anos. Esse tipo de avaliação originou-se nos Estados Unidos e em alguns países da Europa na década anterior e, inicialmente, tinha como objetivo a universalização do acesso à educação, tornando possível também que metas educacionais fossem traçadas nos anos subsequentes.

Por meio dessa política de avaliação em larga escala e buscando uma progressiva reflexão sobre a melhoria da qualidade do ensino, foi criado, no Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990. As avaliações que o compunham elaboraram novos parâmetros de gestão para os sistemas de ensino brasileiro, já que passaram a construir e indicar medidas educacionais, fixando metas e padrões de qualidade, resultando em uma política de responsabilização que gradativamente foi sendo incorporada aos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Estados e municípios, a partir da iniciativa do Governo Federal, começaram a promover suas próprias avaliações externas e censitárias. Conforme Burgos et al (2012), a partir da organização dos seus próprios sistemas de avaliação, os sistemas de ensino puderam ter acesso a informações específicas sobre as respectivas redes. Assim, os resultados das avaliações tornaram-se fundamentais na definição de ações que visavam subsidiar as políticas públicas para a educação em suas diversas instâncias – secretarias estaduais, coordenadorias e escolas –, ao apontar “as prioridades educacionais tanto para gestores e professores nas unidades de ensino, quanto para os gestores do sistema” (BURGOS et al., 2012, p. 28).

Na conjuntura de construção de processos avaliativos que implicaram gradualmente no processo de responsabilização das redes de ensino, o estado do Amazonas instituiu o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) em 2008. O objetivo era aferir o desempenho dos alunos da rede pública estadual, a fim de permitir que todos os envolvidos no processo educativo desenvolvessem discussões e estabelecessem ações e políticas que garantissem a melhoria da qualidade do ensino no estado.

Vale ressaltar que o SADEAM é um sistema que avalia as escolas da capital e de todos os 61 municípios do interior do Amazonas, possibilitando à administração pública realizar um diagnóstico da aprendizagem de seus estudantes. Para tanto,

são aplicados testes de desempenho para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, complementados por Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Redação no ensino médio.

Para viabilizar o planejamento e a aplicação do SADEAM, a SEDUC/AM possui um órgão administrativo específico, a Gerência de Avaliação e Desempenho (GAD), responsável também por divulgar os resultados diante das instituições escolares. É ela que coordena, orienta, trata e dissemina informações relacionadas às avaliações educacionais em larga escala, verificando os fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem.

Na rede estadual de ensino do Amazonas, o documento que estabelece o seu funcionamento é o Regimento Geral das Escolas Públicas da rede estadual de ensino. O atual Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas foi instituído pela Resolução nº 122/ 2010 e apresenta alguns artigos que tratam da avaliação da aprendizagem, conforme já indicado. Tal documento sofreu modificações em 2014, quando foram alterados itens importantes no que concerne à avaliação da aprendizagem e ao acompanhamento dos instrumentos avaliativos elaborados pelos docentes, que passa a ser realizado pelo pedagogo e/ou pelo apoio pedagógico.

As avaliações internas são tomadas neste texto como um elemento imprescindível ao cotidiano escolar e, por isso, a SEDUC/AM passou a regulamentar o acompanhamento como obrigatório a partir de 2014. Para tanto, modificou a legislação que regulamenta o processo de avaliação da aprendizagem da rede estadual de ensino do estado. Neste estudo será abordado como o processo de avaliação da aprendizagem está configurado e, principalmente, apresentadas as mudanças significativas ocorridas após a legislação citada.

Antes da Resolução, o pedagogo precisava fazer o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem sem avaliar os instrumentos de avaliação, ou seja, as provas discursivas e as objetivas. Com a inserção desse novo item, destaca-se, a partir da legislação, um indicativo de acompanhamento de como estão sendo produzidos os instrumentos de avaliação no interior da escola. Essa mudança elenca a preocupação de uma política pública pautada em realizar um melhor acompanhamento do rendimento escolar. Esse é um dos indicadores nas avaliações externas, principalmente porque é por meio das avaliações internas que se mensura

a aprendizagem dos alunos, relacionando com o que é indicado nas propostas curriculares.

Das alterações mais significativas para o estudo proposto destaca-se a que se refere ao somatório das notas. Anteriormente, a nota anual era somatória e durante o ano os alunos obtinham um resultado de 0 a 100 pontos, divididos da seguinte forma: no 1º e no 2º bimestres, o total era de 20 pontos cada, com uma média mínima de 60% para a aprovação, ou seja, 12 pontos. No 3º e no 4º bimestres, o total era de 30 pontos cada, sendo a média mínima 18. Ao final do ano letivo, o aluno deveria obter no mínimo 60 pontos para ser aprovado. Esse regime de notas era utilizado no ensino fundamental dos anos finais (de 6º ao 9º ano) e no ensino médio (1º ao 3º ano). No novo processo de avaliação da aprendizagem, as notas passam a ser obtidas por meio da média aritmética, conforme o artigo 62 da Resolução nº 05/2015:

§ 3º. O Rendimento Escolar do aluno será aferido ao final de cada bimestre/etapa/módulo letivo, obedecendo à escala de valores de 0 (zero) a 10,0 (dez) pontos:

- a) A média mínima bimestral a ser atingida em cada Componente Curricular será de 60% (sessenta por cento) dos pontos atribuídos, ou seja, 6,0 (seis);
- b) A média mínima para aprovação ao final do ano letivo será de 6,0 (seis) pontos por Componente Curricular.

§ 4º. A avaliação é contínua e cumulativa, devendo ocorrer em caráter formativo e somativo, aplicada da seguinte forma:

- a) Cada instrumento avaliativo valerá 10,0 pontos. No registro das avaliações parciais, será admitida qualquer fração com até duas casas decimais.
- b) Cada bimestre/módulo/etapa valerá 10,0 pontos, em todos os componentes curriculares.
- c) A aferição do resultado do bimestre/etapa/fase/módulo se dará pela média aritmética simples. [...]
- e) A fórmula de aferição para a Média Bimestral é a seguinte:

Σ dos Resultados das Avaliações

_____ = MB

Nº avaliações mínimas e/ou realizadas (AMAZONAS, 2015a).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a promoção dos alunos não era trabalhada por nota, mas por conceito: aprendizagem satisfatória (AS) e aprendizagem não satisfatória (ANS). Ressalta-se que no Amazonas os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) seguem o sistema de Ciclos de Aprendizagem, formado pelo I Ciclo (1º ao 3º ano) e II Ciclo (4º e 5º ano). Essa concepção

surge como uma alternativa à problemática do fracasso escolar, na medida em que amplia a possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita, assegura uma base de reconhecimento da individualidade do aluno, de suas características socioculturais e de uma nova concepção de aprendizagem. Esta aprendizagem é contínua e o tempo para realizá-la é determinado pelas características e ritmo de cada aluno (AMAZONAS, 2008, p. 6).

O instrumento de registro de aprendizagem dos alunos era um documento intitulado Parecer Descritivo, no qual os professores descreviam seus avanços e suas dificuldades. No entanto, muitas vezes ocorria uma repetição de relatos para quase todos os estudantes, o que podia ser interpretado como cumprimento de uma atividade meramente burocrática. Muitos professores não tinham critérios para mensurar as aprendizagens e transformá-las em conceitos.

Outra questão acrescentada ao Regimento Escolar das escolas públicas estaduais refere-se ao quantitativo de avaliações, anteriormente não definido, existindo apenas como orientações pedagógicas. Assim, o artigo 62, §6º, da Resolução nº 122/ 2010 do CEE-AM estabelece que

nas avaliações bimestrais, a partir dos instrumentos utilizados, deverão ser aplicados obrigatoriamente:

I - Para os componentes curriculares com 03(três) ou mais avaliações, 02 (dois) destes instrumentos serão provas individuais. Recomenda-se uma prova objetiva e outra discursiva.

II - Para os demais componentes curriculares, com 02(duas) avaliações, 01 (um) destes instrumentos será uma prova individual, discursiva ou objetiva, a critério do professor.

III - Os instrumentos de avaliação aplicados deverão estar em consonância com os conteúdos ministrados e adequados a cada etapa/nível/modalidade/fase de ensino (AMAZONAS, 2010).

Quanto aos instrumentos de avaliação, o artigo 62, §6º, da mesma Resolução estabelece que eles devem ser obrigatoriamente aplicados, sendo um deles uma

prova objetiva ou discursiva em cada um dos componentes curriculares. Segundo o artigo 62 da Resolução nº 05/2015-CEE/AM,

g) As avaliações deverão ser aplicadas a partir de quantidades mínimas, conforme a carga horária dos componentes curriculares das matrizes curriculares da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Para os componentes com uma (01) hora semanal serão no mínimo duas (02) avaliações e a partir de duas (02) horas semanais, o mínimo de três (03) avaliações (AMAZONAS, 2015a).

Nesse documento, que altera o regimento escolar interno das escolas estaduais no que se relaciona ao processo de avaliação interna, destaca-se que o formato dos instrumentos de avaliação também foi definido considerando critérios como contextualização, fundamentação teórica, sequência lógica, dentre outros. Vejamos algumas alíneas dos parágrafos oitavo e décimo do artigo 62 da Resolução supracitada, que determina os critérios a serem considerados nas duas modalidades de avaliação exigidas pela determinação legal da SEDUC/AM:

§ 8º. O instrumento de avaliação, prova discursiva, será avaliado considerando os seguintes critérios:

- a) contextualização;
- b) fundamentação teórica (embasamento científico);
- c) sequência lógica (organização e exposição estruturada da ideia obedecendo à disposição: introdução, desenvolvimento e conclusão);
- d) estilo (gramática e coerência de pensamentos);
- e) intervenção (críticas e sugestões como contribuição pessoal);
- f) síntese (poder de apreciar criticamente e inferir qualitativamente sobre as ideias expostas reelaborando conceitos).

[...]

§ 10º. O instrumento de avaliação, prova objetiva, deverá ser elaborado dentro dos seguintes critérios:

- a) listar e considerar os conhecimentos e habilidades do processo cognitivo que se quer verificar, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com o ensino;
- b) definir o número de questões/itens e sua complexidade, do assunto a ser avaliado levando em conta o tempo disponível para a sua resolução;

- c) elaborar enunciados com instruções específicas, claras, objetivas e contextualizadas;
- d) atribuir o valor a ser dado a cada questão/item equivalente com o grau de complexidade e elaborar a chave de correção;
- e) usar letras e/ou figuras que facilitem a leitura e a visualização;
- f) organizar as questões ou os itens em ordem de dificuldade crescente e de similaridade entre os conteúdos distribuídos equitativamente, agrupando-as de mesmo tipo (lacunas, múltipla escolha, verdadeiro-falso entre outros) (AMAZONAS, 2015a).

A partir das alterações descritas na citação anterior, cabe destacar a regulamentação do modo de aferição das notas a partir de parâmetros mais claros, padronização do quantitativo de provas e definição dos instrumentos de avaliação interna a partir dos critérios definidos. Trata-se de três ações precisas que possibilitam inferir que há preocupação da SEDUC/AM com o alinhamento da sua política de avaliação externa.

Para entender as motivações dessas mudanças com relação às avaliações, é necessário compreender como o currículo orientado pelas coordenadorias é contemplado nas avaliações internas e se elas estão adequadas. Tal função deverá ser levada a cabo pelo pedagogo e/ou pelo apoio pedagógico, que serão responsáveis por analisar as avaliações elaboradas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano com base nos critérios legais estabelecidos pela SEDUC/AM.

Em tempos de avaliações externas já inseridas nas instituições escolares, que buscam a melhoria dos resultados de desempenho, é imperativo considerar atentamente o benefício que pode resultar de um processo de avaliação que vise à qualidade do ensino e da aprendizagem, posto que esse fornece um dos indicadores, a aprovação. Assim, na formulação de políticas educacionais, a política de avaliação externa insere nos contextos escolares um efeito de concretização das ações de integração e de apropriação de seus resultados nas escolas.

Tais apropriações levam também a um efeito nas avaliações da aprendizagem, a partir do processo de avaliação da aprendizagem ensejado pela SEDUC/AM, configurando um processo de mudança e de controle que pode, a médio e longo prazos, dependendo de como será operacionalizado nas coordenadorias, contribuir para a melhoria dos índices escolares.

Na inserção de políticas relacionadas às avaliações, essa decisão de controle do processo de avaliação da aprendizagem por parte da SEDUC/AM tem objetivos que parecem enfatizar um diagnóstico mais preciso e a promoção de ações que visem superar o baixo desempenho dos alunos. Essa perspectiva é endossada na proposta curricular dos anos iniciais do ensino fundamental, organizada no estado do Amazonas em Ciclos de Formação, que trata a avaliação da aprendizagem como um ponto central no trabalho pedagógico, uma vez que

a avaliação escolar é reconhecida com um meio de fornecer informações sobre o processo ensino e aprendizagem, tanto para o professor conhecer os resultados de seu trabalho, como para o aluno verificar seu desempenho. Sendo assim, é parte integrante do processo e deve ser elemento norteador da análise crítica ou até de modificações no trabalho desenvolvido (AMAZONAS, 2008).

Desse modo, pode-se afirmar que há uma preocupação da SEDUC/AM com os instrumentos de avaliação interna e seu correto uso, uma vez que eles serão utilizados como diagnóstico para a implementação de ações no intuito de aperfeiçoar as práticas pedagógicas. Sendo assim, sobressai a busca por uma relação eficaz no que se propõe para o aluno aprender e o que ele efetivamente aprende.

Para tanto, a estratégia utilizada pela SEDUC/AM para tornar viável esse processo é a apreciação, por parte da equipe pedagógica escolar, dos instrumentos de avaliação interna. No entanto, há de se enfatizar as muitas atribuições do pedagogo no contexto escolar, pois esse servidor é o responsável por diversos processos como, por exemplo, controle de frequência, orientações disciplinares, orientações pedagógicas etc.

Diante da nova estruturação do processo de avaliação de ensino e aprendizagem, a questão que se apresenta é de que forma a equipe pedagógica consegue fazer a análise dos instrumentos de avaliação a partir dos critérios expostos na Resolução? A partir dessa indagação, interessa-nos perceber se os profissionais que fazem parte da equipe pedagógica verificam a adequação dos instrumentos de avaliação (prova discursiva e objetiva), assim como sua contextualização e formulação de enunciados claros e objetivos.

Com vistas a mapear a problematização exposta anteriormente, foi aplicado um questionário nas 20 escolas que compõem a CDE 07, no ano de 2015. Esse instrumento teve como objetivo identificar se e como essas instituições acompanham

o processo de avaliação interna, tal qual descrito na referida Resolução, e quais profissionais respondem por esse acompanhamento.

Com base na análise desse questionário serão selecionadas quatro escolas, adotando os seguintes critérios: uma escola que tenha o pedagogo como responsável pelo acompanhamento do processo de avaliação; uma em que o acompanhamento seja realizado pelo apoio pedagógico; outra em que isso seja feito por outro profissional da escola que não faz parte da equipe pedagógica; e, caso seja mapeado no questionário, uma que não tenha nenhum profissional da educação realizando esse acompanhamento, ou seja, o próprio gestor escolar responde pela demanda da SEDUC/AM. Além dos critérios eleitos para a seleção das quatro escolas, optou-se por realizar a investigação com professores e profissionais da educação dos anos iniciais do ensino fundamental.

Após a seleção, a proposta é realizar entrevistas com o profissional que ocupa a função de articulação da política no interior das escolas, pedagogos, apoios pedagógicos e professores de Língua Portuguesa e de Matemática que respondem pelas respectivas disciplinas no 5º ano do ensino fundamental. Tal escolha decorre do fato de os estudantes dessa etapa de escolarização serem avaliados pela Prova Brasil e pelo SADEAM. Nessa investigação optou-se por, além do questionário inicial para a definição do campo, aplicar uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os protagonistas da pesquisa: a equipe pedagógica e os professores do 5º ano das referidas disciplinas.

Definiu-se, ainda, pela reunião dos dados na coordenação pedagógica dos anos iniciais da CDE 07, a fim de compreender como a SEDUC/AM, por meio desse setor responsável administrativa e pedagogicamente pelas quatro escolas, oferece informações para procedimentos que orientem o processo de avaliação da aprendizagem para os pedagogos e apoios pedagógicos, analisando documentos de registro das orientações repassadas às escolas, como atas de reuniões, relatórios de assessoramento pedagógico e, ainda, oficinas de formação continuada. Como esse setor tem um coordenador pedagógico, este também será entrevistado a fim de tecer paralelos com os demais atores entrevistados, citados anteriormente.

A partir do caso de gestão exposto no presente artigo, e tendo como norte as expectativas que a rede estadual de ensino do Amazonas apresenta em produzir mudanças no trabalho da equipe pedagógica no que concerne às avaliações,

cabe indicar um caminho para a sua utilização além da classificação de alunos para aprovação ou reprovação. De acordo com esse entendimento, se houver um processo de avaliação da aprendizagem bem estabelecido no interior das escolas, a melhoria dos resultados do desempenho nas avaliações externas será consequência do processo de avaliação interna, sendo essa uma variável dentre outras a serem consideradas nessa melhoria.

Nesse contexto alguns pontos colocam-se como relevantes para a compreensão do controle/ acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem, a saber: i) Como a equipe pedagógica das escolas realiza a análise dos instrumentos de avaliação interna de acordo com a regulamentação do processo de avaliação do ensino e aprendizagem em quatro escolas da CDE 07? ii) Quais critérios são utilizados na análise dos instrumentos de avaliação interna das escolas? iii) Como se desenvolvem as ações de adaptação às novas prerrogativas da emenda da Resolução nº 122/ 2010?

Referências

AMAZONAS. Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2015. Altera de forma específica a Lei Delegada nº 78, de 18 de maio 2007. Manaus, 2015b.

_____. Resolução nº 153/2008. **Proposta Curricular do I e II Ciclo**. Manaus: Seduc/CEE, 2008.

_____. Resolução nº 122/2010. **Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais**. Manaus: Seduc/CEE, 2010.

_____. Resolução nº 05/2014. Manaus: Seduc/CEE, 2015a. Disponível em: <http://diariodigital.seduc.am.gov.br/webroot/files/RESOLUCAO_DA_AVALIACAO_%20CEE%2005_03.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2015.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Atribuições do Coordenador Distrital**. Documento preliminar. Manaus, 2015c.

_____. **Instrução Normativa 02/2014**. Manaus: Seduc, 2014.

BURGOS, M. B.; SANTOS, M. M.; FERREIRA, P. V. G. Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 24-44, 2012.

A Recuperação Paralela no processo de ensino e aprendizagem: os desafios da Coordenadoria Adjunta Pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 3 - SEDUC/AM

*Sueanne Oliveira Evangelista**
*Juliana de Carvalho Barros***
*Alexandre Chibebe Nicolella****

O caso apresentado neste artigo aborda a assessoria oferecida pela Coordenadoria Distrital de Educação 03, no estado do Amazonas, às escolas sob sua responsabilidade. Tal estudo foi elaborado a partir da pesquisa de Sueanne Oliveira Evangelista, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Juliana de Carvalho Barros, mestra em Linguística, e o orientador Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella, doutor em Economia Aplicada.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora Adjunta Pedagógica do Ensino Fundamental II da Coordenadoria Distrital de Educação 3 da SEDUC/AM.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Linguística (PPGL/UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Economia Aplicada (USP).

Tem-se como cenário para análise as escolas de ensino fundamental II da rede estadual do Amazonas que pertencem à Coordenadoria Distrital de Educação 03 (CDE 03). Mais especificamente, o interesse que ora se apresenta é o suporte oferecido a essas escolas pela Coordenadoria Adjunta Pedagógica de Ensino Fundamental II (CAP/EF II), integrante da CDE 03.

As CDEs são espaços com profissionais que têm como incumbência oferecer suporte técnico-pedagógico e administrativo a todas as escolas da rede estadual de ensino. Implantadas por meio da Lei Delegada nº 8, de 5 de julho de 2005, e alterada posteriormente pela Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, são compostas por quatro Coordenadorias Adjuntas: Coordenadoria Adjunta Administrativa Financeira (CAAd), Coordenadoria Adjunta Pedagógica do Ensino Fundamental I (CAP/EF I), Coordenadoria Adjunta Pedagógica do Ensino Fundamental II (CAP/EF II) e Coordenadoria Adjunta Pedagógica do Ensino Médio (CAP/EM).

A CAP/EF II, dentro do seu contexto de atuação, é responsável pelo processo de acompanhamento e suporte pedagógico às escolas. Bimestralmente, recebe das instituições educacionais um relatório, juntamente com o resultado final do bimestre, com o rendimento dos alunos. Com base nesse documento, é elaborado um plano de intervenção para retomar os conteúdos que os estudantes encontraram mais dificuldades, revendo, para isso, o planejamento do professor, (re) planejando, retomando ou avançando os conteúdos apresentados em sala de aula. A proposta é possibilitar ao aluno aprendizado dos conteúdos não assimilados para posterior avaliação. Importante destacar que é nesse plano que se inclui a Recuperação Paralela (RP), objeto de destaque no presente estudo.

A RP é um direito assegurado a todos os estudantes que não alcançaram a nota mínima para aprovação em uma avaliação, ou seja, é uma alternativa pedagógica para amparar aqueles que não conseguiram apresentar resultados de desempenho satisfatórios, ampliando os índices de reprovação. Essa alternativa para se apropriar de novos conteúdos vai além da mera aquisição de nota pelo aluno: envolve a reflexão docente e a busca contínua pelo aperfeiçoamento das práticas escolares, que devem priorizar o acesso ao saber pelo aluno, independente das circunstâncias.

No âmbito legal, a Recuperação Paralela se apoia no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases – LDB –, nº 9394/96, que amparam o estudante quanto ao direito de acesso

a um ensino de qualidade. O ECA regulamenta, em seu artigo 53, incisos I, II e III, o direito à educação às crianças e aos adolescentes em prol do pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o exercício pleno da cidadania e a qualificação para o trabalho. A LDB nº 9.394/96 assegura os estudos de recuperação paralela aos discentes com baixo rendimento.

Para garantir a efetivação de tais leis, o estado do Amazonas elaborou o Regimento Geral das Escolas Estaduais, destinando o artigo 66 para sistematizar a RP como uma ação pedagógica contínua a ser oportunizada ao aluno até que ele consiga assimilar o conteúdo abordado em sala de aula, alcançando, com isso, um bom desempenho escolar. Nesse sentido, deve levar o aluno ao alcance de habilidades básicas nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a superar suas dificuldades. Para tal, é importante que sejam propiciadas condições favoráveis e diversificadas para a realização da Recuperação Paralela com posterior avaliação do conteúdo.

Para efetivar essa ação, a SEDUC/AM tem buscado estabelecer algumas estratégias, dentre as quais se destaca o diário digital, a disponibilização de professores de reforço para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática¹, a criação do Programa Criando Oportunidades – PCO² – e o suporte oferecido pelas CDEs, efetivado por meio do acompanhamento pedagógico dos seus supervisores.

As coordenadorias buscam facilitar o desenvolvimento das ações pedagógicas, aproximando os seus coordenadores dos profissionais que atuam diretamente nas escolas, a fim de estabelecer uma relação dialógica, contribuindo para o alcance de melhores resultados de desempenho dos alunos da rede estadual de ensino.

A CAP/EF II, como já informado, é responsável pelo processo de acompanhamento e suporte pedagógico. Assim, caso o professor ou o pedagogo solicite, ela se disponibiliza a orientar e propor estratégias de ensino e aprendizagem. O suporte oferecido deve contemplar desde o planejamento até a execução das ações nas escolas. Nesse contexto de suporte pedagógico, destacam-se os papéis do Coordenador Adjunto Pedagógico e do Supervisor Pedagógico.

1 Apesar da existência desses professores, relatos demonstram que, na maioria dos casos, dada a dinâmica escolar e a ausência de professores regulares, esses profissionais têm sido desviados para outras funções dentro do contexto escolar. Assim, dos 20 professores disponibilizados no ano de 2014 para o reforço escolar, somente 12 permaneceram na função.

2 O programa é um projeto de reforço escolar que busca oportunizar aos alunos com dificuldades de aprendizagem de conteúdos nas várias etapas da Educação Básica o apoio de estagiários com formação adequada às disciplinas com maiores índices de dificuldades.

O Coordenador Adjunto Pedagógico é responsável por coordenar, planejar, acompanhar e avaliar todo o trabalho pedagógico da equipe gestora e do corpo docente, o que deve ocorrer de forma articulada e integrada às atividades pedagógicas das escolas sob sua responsabilidade. Engloba também o suporte para a efetiva realização da Recuperação Paralela. Para isso, é organizado um cronograma de visitas no qual se considera a troca de experiências entre supervisores, responsáveis pela realização das visitas nas escolas, e seus coordenadores, para o alinhamento e planejamento das ações.

O cronograma semanal de visita dos supervisores pedagógicos é organizado com a reserva de quatro dias para atividades nas escolas e um dia para atividades internas na CDE 03. Durante a visita, todas as ações realizadas são lançadas no Relatório de Assessoramento Pedagógico entregue à coordenadora adjunta pedagógica da CAP/EF II para conhecimento e análise. Será, portanto, no dia semanal dedicado a atividades internas que a coordenadora realiza a reunião com os supervisores para discussão das questões tratadas por eles nas escolas e que foram registradas no relatório.

É importante observar que durante o assessoramento pedagógico do supervisor às escolas, ele tem acesso à metodologia dos professores, às dificuldades encontradas por eles em sala de aula e também ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, acompanha a Recuperação Paralela com o intuito de que tal ação aconteça a contento.

Dentre os aspectos observados pelo Supervisor Pedagógico, destaca-se a ferramenta diário digital, que permite o armazenamento eletrônico de dados, como a frequência diária dos alunos, as notas parciais e finais por disciplina e o conteúdo ministrado em cada aula. O diário pode ser acessado pelo professor, assim como pelo gestor escolar e pelo pedagogo, pelo celular pessoal, tablet³ e computadores destinados a esse fim, instalados na sala dos professores, com acesso à internet.

A ferramenta permite a consulta de dados de cada escola conforme o perfil designado pela SEDUC/AM para cada ator escolar. Assim, o professor é quem tem permissão para todos os lançamentos pertinentes à vida escolar dos alunos das turmas em que está lotado, incluindo o lançamento das notas. Os demais atores escolares —

³ Todos os professores receberam do governo do estado um tablet para facilitar o trabalho com o diário digital.

secretário, pedagogo e gestor — estão restritos à consulta das informações lançadas pelos docentes.

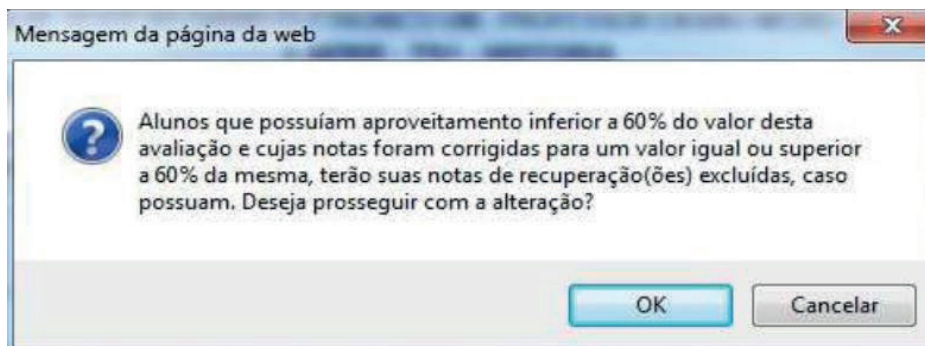
O trabalho de acompanhamento é específico do pedagogo da escola; no entanto, na falta dele, o gestor pode realizá-lo, assim como o secretário, desde que seja designado a ele essa função pelo gestor. Vale ressaltar a importância da figura do pedagogo nas escolas, tendo em vista que é ele o responsável, juntamente com o gestor escolar, pela organização e intervenção pedagógica na prática docente, de forma democrática e ética, a fim de atender às necessidades dos sujeitos escolares.

No caso específico do Amazonas, em 2014, a secretaria de educação permitiu a lotação de servidores nas escolas em que não se tinha pedagogo e, com isso, os gestores puderam indicar um professor com formação em Pedagogia para atuar como apoio pedagógico e dar suporte a docentes e alunos. Em 2015, algumas escolas também tiveram a presença de pedagogos contratados por meio de Processo Seletivo Simplificado. Assim, todas as instituições pesquisadas tiveram em seu quadro de lotação uma pessoa (pedagogo ou apoio pedagógico) para acompanhar todo o trabalho junto ao corpo docente.

Ainda sobre o diário digital, ele permite que se acompanhe diariamente o planejamento dos professores, incluindo quais os conteúdos trabalhados, as atividades realizadas e as notas atribuídas aos alunos. Primeiramente, é feito o planejamento inicial das avaliações (três no total), com a indicação das datas, do tipo de atividade, do valor máximo a ser alcançado e do conteúdo trabalhado. Após esse procedimento, abre-se o campo para lançar a nota da avaliação realizada. Feito isso, quando se confirma o lançamento, aparece uma mensagem informando quais os alunos não alcançaram a média de 60%. Nesses casos há um questionamento se o professor quer fechar o lançamento mesmo com alunos abaixo da média. Caso seja essa a opção, tais estudantes aparecem com um ícone para lançamento da nota da recuperação, ou seja, a Recuperação Paralela, que deve ocorrer a cada avaliação na qual não tenha sido obtida a média.

Após a realização e avaliação da recuperação, o professor fará o lançamento da nota obtida. Quando ela for igual ou superior a 60% do valor máximo da avaliação, substitui a nota anterior; caso contrário, permanece a primeira nota. A informação é demonstrada na figura 1 a seguir extraída de um diário digital:

Figura 1. Tela que confirma a substituição da nota do aluno



Fonte: PRODAM/ MANUAL DIÁRIO DIGITAL (2013).

Cabe aqui uma observação sobre a forma como a ferramenta articula o lançamento da nota da avaliação da Recuperação Paralela, uma vez que faz com que ela se perca, pois quando a nota da avaliação somativa⁴ é substituída, não é mais possível afirmar se ocorreu ou não a avaliação da recuperação. No entanto, apesar dessa questão específica, é destaque que o diário digital permite aos docentes uma análise dos conteúdos nos quais os alunos demonstraram maior dificuldade.

Entretanto, apesar das vantagens oferecidas pela ferramenta, principalmente no que se refere ao acompanhamento desses alunos, os supervisores pedagógicos relatam com frequência o não uso do espaço para lançamento da Recuperação Paralela. As justificativas por parte dos docentes são variáveis, podendo ser destacado o trabalho com planilhas manuais e lançamento apenas das notas acima de 60% do valor total. Desse modo, podem ou não ser realizadas as três avaliações previstas, fazendo com que a RP ocorra de maneiras variadas, podendo não estar vinculada aos conteúdos não assimilados pelos alunos.

Por fim, destaca-se que as informações geradas pelo diário digital, assim como as obtidas no SIGEAM/WEB⁵, permitem aos supervisores da CAP/CDE EF II um panorama da situação escolar dos alunos e da escola como um todo. Considerando

4 A avaliação somativa é parte das avaliações internas da escola. Também chamada de cumulativa, é realizada em um determinado período de tempo (um mês/um bimestre) ou após certo conteúdo ter sido apresentado. Pode ser feita por meio de provas objetivas ou subjetivas, debates, trabalhos em grupos etc. Tem o intuito de classificar o aluno quanto ao alcance dos objetivos propostos e é calculada em números de questões certas ou erradas. Disponível em: <<http://www.fernandosantiago.com.br/pq3.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

5 O SIGEAM é um sistema de plataforma web desenvolvido pela Prodam (Processamento de Dados do Amazonas S/A) para possibilitar que a SEDUC/AM tenha um controle maior das atividades executadas nas escolas. Dentre elas destacam-se o histórico escolar dos alunos e os dados cadastrais dos servidores.

esses dados e as visitas in loco, foram traçadas sugestões de ações para a realização de um plano de intervenção, que será levado à apreciação das equipes pedagógicas das escolas. Sua execução será acompanhada pelo Supervisor Pedagógico durante o assessoramento semanal.

No acompanhamento das escolas, os supervisores, nas visitas técnicas, devem conversar com o pedagogo ou com o apoio pedagógico sobre as atividades de Recuperação Paralela, bem como sobre o rendimento da escola. São a partir dos relatos dessas visitas que os supervisores têm demonstrado que há uma preocupação maior por parte dos docentes na recuperação das notas em detrimento aos conteúdos.

Nesse sentido, destaca-se o pensamento de Quagliato (2000), para quem a recuperação é a oportunidade que o aluno tem de sanar as defasagens de aprendizagem diagnosticadas nas avaliações. Além disso, o estudioso ressalta que essa estratégia tem como direcionamento o acompanhamento contínuo da aprendizagem, sendo que a avaliação e a recuperação devem estar coadunadas e ser realizadas continuamente sempre que o resultado não for satisfatório.

A ocorrência de uma Recuperação Paralela mais focada em substituição de nota que em assimilação de conteúdo por parte do aluno pode ser consequência de uma política de bonificação implantada no estado do Amazonas, mas que, ao final do ano de análise, como um somatório da ação realizada, encontra ainda números preocupantes quanto à reprovação. Como exemplo pode-se citar os índices de reprovação apresentados pela CDE em questão que, no caso específico do 7º ano em 2014, alcançou em algumas escolas índices que merecem atenção.

Tabela 1. Resultado final do ano de 2014 quanto à aprovação e reprovação nos 7º anos da CDE 03

ESCOLAS	INDICE DE APROVAÇÃO	INDICE DE REPROVAÇÃO	DEIXOU DE FREQUENTAR
A	85.26%	6.32%	8,425%
B	76.88%	18.44%	4,69%
C	90.55%	5,46%	3,98%
D	91.23%	8,77%	0
E	86.81%	9,16%	4,03%
F	91.88%	8,13%	0
G	80.15%	10,69%	10,16%
H	79.94%	8,64%	11,42%
I	88.56%	11,44%	0
J	91.64%	0,73	7,64%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SEDUC/SIGEAM WEB (2016).

Conforme a tabela, apesar de não se verificar um grande índice de reprovação, é possível notar que três das dez escolas da CDE 03 de EFII apresentam um índice de reprovação acima de 10%. Destaque para o caso da escola E, com mais de 18% de reprovação em 2014.

Nesse cenário, vale destacar, de acordo com Ribeiro (1991), a ideia de que a reprovação possa ser boa para a aprendizagem do aluno não é bem aceita, visto que estatisticamente se comprovou que o aluno reprovado tem chances dobradas de reprovação se comparado ao aluno que nunca reprovou. Assim, não se pode partir do princípio de que a reprovação demonstra qualidade na educação.

Para ultrapassar a análise desses números, as informações obtidas nos relatórios apresentados pelos supervisores pedagógicos que fizeram assessoramento nas escolas permitem verificar que grande parte dos professores realizam como Recuperação Paralela uma segunda prova, ou atividade avaliativa, sem retomar os assuntos considerados como os de mais dificuldades para o aluno. No entanto, sabe-se que isso não se constitui como recuperação nos moldes previstos e apresenta-se, portanto, como um problema à garantia de aprendizagem.

Os professores justificam essa atitude por conta do grande número de discentes por turma, o que inviabilizaria o atendimento individual àqueles com mais dificuldades.

A equipe gestora, por sua vez, culpabiliza a falta de espaço físico para as aulas de reforço e também a falta de professor para essa atividade.

Dado esse panorama em que a realização da Recuperação Paralela parece encontrar dificuldades nas escolas de acordo com o previsto, questiona-se quais ações a CAP/ EF II da CDE 03 vem realizando para dar suporte à equipe gestora das escolas. Busca-se, portanto, investigar a rotina de acompanhamento do Supervisor Pedagógico durante as visitas técnicas às escolas, bem como a forma como a Recuperação Paralela tem se desenvolvido no cotidiano escolar.

Como objetivos específicos pretende-se conhecer a realidade de quatro das dez escolas de ensino fundamental II da CDE 03 quanto à aplicabilidade da Recuperação Paralela, analisar os instrumentos pedagógicos utilizados pelos docentes para a melhoria da aprendizagem dos alunos do 7º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e propor estratégias pedagógicas que possam contribuir para a realização efetiva da RP.

Optou-se, para isso, por uma metodologia baseada na análise qualitativa dos rendimentos bimestrais disponíveis no SIGEAM WEB e no acompanhamento do diário digital das escolas e turmas selecionadas para o estudo. Como instrumentos de coleta de dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com supervisores da CDE 03, gestores, pedagogos e professores, assim como aplicação de um questionário para alguns alunos e pais de alunos das escolas em questão.

Ouvir esses atores pode permitir uma melhor compreensão sobre como o processo de assessoramento oferecido, no que tange à realização da Recuperação Paralela nas escolas selecionadas, tem se efetivado na prática, o que, em alguma medida, pode oferecer subsídios para repensá-lo, com foco na proposta do plano de ação a ser realizado pelas escolas.

Espera-se, com este estudo, refletir, dentre outras questões sobre (i) a realização efetiva da Recuperação Paralela nas escolas, o que inclui uma ação que extrapole a substituição de nota e alcance as necessidades reais dos alunos; (ii) o suporte oferecido pela CDE 03 no que se refere à realização da RP tal como é prevista; (iii) os instrumentos e as metodologias utilizadas pelos professores na realização da RP; e (iv) o papel de cada ator envolvido na realização dessa atividade no contexto analisado.

Referências

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611702/artigo-53-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>>. Acesso em: 6 set. 2015.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 5, 1991. Disponível em: <<http://www.sergiocostaribeiro.ifcs.ufrj.br/artigos/1991%20Pedagogia%20da%20repetencia.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. Disponível em: <<http://consed.org.br/rh/resultados/2012/planos-estaduais-de-educacao/pee-am.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

QUAGLIATO, M. A recuperação do ensino básico: Mecanismo de aprendizagem ou discriminação? **Pro-Posições**, v. 11, n. 3, p. 26-33, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/33-artigos-quagliatomft.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

Um olhar sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos em três escolas públicas do Amazonas

*Elenilce da Costa Sales**
*Luísa Gomes de Almeida Vilardi***
*Marcelo Câmara dos Santos****

O artigo que apresentaremos foi escrito a partir do texto de qualificação de Elenilce da Costa Sales, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a analista de formação Luísa Vilardi, mestra em Educação em Ciências e Saúde, e o orientador Prof. Dr. Marcelo Câmara, doutor em Educação. O caso de gestão ora desenvolvido tem como objetivo compreender quais são os fatores que contribuem para a evasão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio em três escolas públicas do Amazonas no ano de 2014. Essa indagação se coloca como relevante, uma vez que o número de estudantes evadidos na modalidade de ensino foi significativo nessas instituições da cidade de Manaus, que estão sob a coordenação da Coordenadoria Distrital de Educação 03 (CDE 03).

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Educação (Université de Paris X).

A Educação de Jovens e Adultos no território amazonense, assim como nos demais estados brasileiros, está vinculada às orientações de caráter macro advindas da Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Com o intuito de promover a universalização da educação, a Constituição Federal de 1988 regulamentou a EJA como um direito subjetivo que pode ser pleiteado pela população, tendo em vista que se insere dentro da Educação Básica pública e gratuita. Posteriormente, a LDB, na Seção V, artigo 37, enfatiza a sua importância.

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996, s.p.).

Tal artigo não só reforça a importância da EJA como uma modalidade de ensino, como também a situa como um direito do cidadão que não pôde estudar na idade certa. Para tanto, afirma que ela deve respeitar as condições sociais e de trabalho dos estudantes, além de promover ações integradas de ensino em articulação, preferencialmente, com a Educação Profissional.

Como efeito das determinações legais anteriores, foram promulgadas, em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos – DCN/EJA (BRASIL, 2000a). Tais documentos não só discutem a importância dessa modalidade de ensino para a realidade histórico-social brasileira, como também apresentam suas funções, quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA significa “não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000a, p. 7). Sendo assim, busca a igualdade de direitos perante

a lei, uma vez que o acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social (BRASIL, 2000a).

A função equalizadora, como o próprio nome sugere, procura trazer um caráter equânime para os jovens e adultos que, por qualquer razão, tenham abandonado os estudos. As premissas que norteiam essa função baseiam-se em oferecer condições diferentes para pessoas diferentes, ou seja, tratamento desigual para os desiguais (LIMA e RODRÍGUEZ, s/d). Nessa perspectiva, as diretrizes da EJA apresentam orientações para que os entes federados possam construir suas próprias diretrizes, tendo em vista sua realidade sócio-histórica e cultural.

Por fim, a função qualificadora significa “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” e, por isso, “é a função permanente da EJA” (BRASIL, 2000a, p. 11). Essa função apresenta como pressuposto da modalidade a educação como um processo permanente. Contudo, para que isso ocorra, se faz necessário que as instituições de ensino e pesquisa produzam materiais didáticos adequados, que sejam “permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporâneos no uso de e no acesso aos meios eletrônicos da comunicação” (BRASIL, 2000a, p. 12).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 traça como meta para a EJA (Meta 10) “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional” (BRASIL, 2014). Ao definir o ensino integrado à Educação Profissional, o PNE não só reforça o disposto na LBD nº 9.394/96, como dá destaque ao modo como ele deve ser desenvolvido nos cenários educacionais dos estados.

No estado do Amazonas foi criado, no ano de 1986, o Projeto de Educação Básica¹ (PEB) em substituição ao Programa de Educação Integrada (PEI). Posteriormente, em 1992, o PEB foi reformulado com o intuito de garantir a continuidade dos estudos de adultos, na modalidade de 1ª a 4ª série, a fim de ampliar o índice de escolarização da população (MIRANDA, 2003).

1 O Programa de Educação Básica – PEB – foi criado em 1986, período em que se vivenciava a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF –, dando lugar à Fundação Educar, que apoiava técnica e financeiramente os estados e municípios e entidades civis na criação de programas direcionados aos jovens e adultos que não tiveram formação adequada em idade própria. Nessa perspectiva, o Amazonas buscou apoio para investir na qualificação dos profissionais da educação, a fim de dar um suporte pedagógico maior às escolas da capital e do interior que aderissem ao programa e almejassem ampliar o nível de escolarização da população, na modalidade de 1ª a 4ª série (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2000).

O mesmo autor ressalta que o PEB estabeleceu metas de reciclagem para 300 professores, 24 técnicos e cinco professores coordenadores, com o objetivo de melhorar a prática didático-pedagógica direcionada aos alunos de 1ª a 4ª série. Além disso, instituiu diretrizes de monitoramento e avaliação das 164 escolas da capital e 141 do interior que desenvolviam o projeto.

No ano de 1992 também foi criado o Programa de Educação para Jovens e Adultos do Estado do Amazonas, o PROEJA-AM, direcionado a todas as etapas da educação, passando pela alfabetização, 1º e 2º graus, via ação supletiva. Para Miranda (2003), essa ação do Governo do Estado do Amazonas, por meio de sua Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto (SEDUC/AM), refere-se a uma política pedagógica que visa garantir a universalização do ensino. Segundo ele, o PROEJA/AM está dividido em subprojetos de acordo com a modalidade que objetiva atender, conforme apresentado a seguir.

- » PROEJA Alfabetização: visa diminuir as altas taxas de analfabetismo do estado sendo, para isso, feitas capacitações dos profissionais alfabetizadores.
- » PROEJA Suplência de 1º grau: teve início em 1993 com escolas piloto, direcionadas para alunos a partir dos 14 anos de idade, que deveriam estudar por 18 meses para concluir o 1º grau (1ª a 8ª série). De acordo com Miranda, foram capacitados 54 professores e nove técnicos, a fim de direcionar as práticas pedagógicas modulares que deveriam ser oportunizadas aos alunos.
- » PROEJA Suplência de 2º grau: esse projeto era direcionado aos alunos com 18 anos completos, que deveriam estudar por 18 meses para concluir o 2º grau. O mesmo autor informa que foram capacitados 48 professores e três técnicos, com o objetivo de organizar as práticas pedagógicas e oferecer crescimento cultural e profissional aos alunos.

Os projetos para a EJA que estão em vigor no ano de 2015 no Amazonas são:

- i) *Programa Amazonas Alfabetizado*, desenvolvido com base no Programa Brasil Alfabetizado. Foi iniciado em 2013 a partir de uma parceria entre o Governo Federal e o governo do estado do Amazonas e sua duração é de oito meses. A proposta é alfabetizar jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, nas diversas realidades dos municípios.

- ii) *Programa Projovem Urbano*, resultante de uma ação do Governo Federal em parceria com os entes federados. Visa incentivar os jovens a voltar a estudar, relacionando o saber escolar com a qualificação profissional. Para tanto, oferece aos jovens de 18 a 29 anos uma bolsa auxílio para os que alcançarem um aproveitamento de 50% nas avaliações propostas e frequência mínima de 75%.
- iii) *Exame Supletivo Eletrônico*, oportunidade oferecida aos alunos que queiram se submeter a um exame de proficiência, a ser realizado no laboratório de informática da própria escola, tendo como pré-requisito para a obtenção do certificado o alcance de 60% de acertos.

No estado do Amazonas, a EJA tem como base a resolução nº 139, de 2001, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (AMAZONAS, 2001), que aborda, em seus 18 artigos, questões relativas à definição do que seja a modalidade de ensino, seus objetivos e aspectos gerais relacionados ao currículo e à sua execução. Os cursos oferecidos aos alunos da EJA do estado do Amazonas podem ser na forma presencial, semipresencial, a distância e por base de exames, de acordo com a legislação vigente.

De acordo com esse documento, ela deve propiciar a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo nas etapas do ensino fundamental e médio. Além disso, assume como objetivos restabelecer a igualdade de direitos à educação; propiciar uma formação de qualidade com metodologias adequadas à realidade dos alunos, valorizando o conhecimento de mundo; ampliar as perspectivas de trabalho e renda e de participação política e social dos educandos; e proporcionar a oportunidade de educação permanente.

Quanto à proposta pedagógica, a EJA deve contemplar uma formação holística do cidadão, perpassando valores, princípios e finalidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, nos níveis fundamental e médio, o que envolve a construção de um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e do diálogo, respeitando a faixa etária dos alunos e os conhecimentos prévios. Para tanto, também é preciso adequar as metodologias e os recursos, investindo continuamente na capacitação docente para lecionar na EJA.

Segundo a resolução supracitada, sua organização curricular do ensino fundamental visa garantir saberes nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Artística. Já a do ensino médio assume como saberes Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática, Física, Biologia e Química) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia e História).

A SEDUC/AM, por meio da Gerência da Educação de Jovens e Adultos (GEJA), criou em 2008 a Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Médio da EJA, que serviu de referencial para o planejamento dos professores. Nela destaca-se que a modalidade de ensino está organizada de forma modular, na qual os alunos do ensino fundamental (1º segmento e 2º segmento) e do médio devem cumprir uma carga horária de 20 horas semanais.

O fundamental está dividido em dois segmentos: o primeiro vai do 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série) e tem carga horária de 2.400 horas, distribuídas em três etapas, quais sejam: 1ª etapa – 1º ano (antiga alfabetização), 2ª etapa – 2º e 3º ano (antiga 1ª e 2ª série) e 3ª etapa – 4º e 5º ano (antiga 3ª e 4ª série); o segundo vai do 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série) e tem carga horária de 1.600 horas trabalhadas em uma única etapa, com duração de dois anos letivos. Já o ensino médio possui uma etapa única com carga horária de 1.600 horas trabalhadas em dois anos letivos.

De acordo com dados do censo escolar de 2014 (BRASIL, 2014), na rede estadual de ensino havia 696 escolas que atendiam a 90.460 estudantes no ensino fundamental anos iniciais, 164.199 alunos no ensino fundamental anos finais, 175.802 alunos no ensino médio e 43.623 estudantes na EJA.

Todavia, o foco do caso de gestão que ora se apresenta são os motivos que levam à evasão da EJA. Sendo assim, uma vez que uma das autoras deste trabalho é professora de uma escola de EJA da CDE 03, será delimitado o recorte de pesquisa nas únicas três escolas dessa coordenadoria que ofertam a modalidade de ensino. Frente a isso, os gestores protagonistas dessa investigação são as equipes diretivas das três escolas.

A preocupação com a evasão teve como parâmetro inicial o quantitativo de matrículas inicial e final de 2014 nas três escolas da CDE 03. Em função disso, e com o intuito de justificar a escolha pelo referido caso de gestão, serão apresentados a seguir alguns dados do ensino fundamental (2º segmento) e médio.

Tabela 1. Número de alunos do ensino fundamental (2º segmento) matriculados e números de alunos que finalizaram o ano letivo de 2014 nas escolas A, B e C

ENSINO FUNDAMENTAL - 2º SEGMENTO (6º ao 9º ANO) ETAPA ÚNICA						
	1º ANO			2º ANO		
	Matrícula inicial	Matrícula final	Evasão (%)	Matrícula inicial	Matrícula final	Evasão (%)
Escola A	79	41	(38) 48,1%	73	36	(37) 50,6%
Escola B	87	74	(13) 14,9%	78	82	0%
Escola C	90	28	(62) 68,9%	76	27	(49) 64,4%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM, 2014 (2016).

Os dados da tabela 1 mostram que a taxa no 2º segmento do ensino fundamental nas escolas A e C foram altas tanto no 1º ano quanto no 2º ano de oferta da EJA. Já a da escola B foi de, aproximadamente, 15% no 1º ano da EJA, enquanto no 2º ano houve um aumento de matrícula, o que fez com que o número final fosse maior que o inicial.

Esses dados revelam que a taxa de evasão nessas escolas são significativas e, por isso, merecem ser estudadas, já que há um investimento por parte do estado para a oferta da EJA. Por isso, compreender o que leva os estudantes a abandonar os estudos é fator relevante para se modificar as próprias práticas da modalidade, no intuito de contemplar as necessidades sociais e culturais dos alunos, conforme regem as legislações.

A tabela 2 apresenta os dados referentes às matrículas iniciais e finais da EJA Ensino Médio nas três escolas da CDE 03.

Tabela 2. Número de alunos do ensino médio (etapa única) matriculados e números de alunos que finalizaram o ano letivo de 2014 nas escolas A, B e C

ENSINO MÉDIO - ETAPA ÚNICA						
	1º ANO			2º ANO		
	Matrícula Inicial	Matrícula Final	Evasão (%)	Matrícula Inicial	Matrícula Final	Evasão (%)
Escola A	83	60	(23) 27,7%	78	63	(15) 19,2%
Escola B	83	64	(19) 22,9%	79	73	(06) 7,6%
Escola C	99	53	(46) 46,4%	92	65	(27) 29,3%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM, 2014 (2016).

De acordo com a tabela 2, afirma-se que no 1º ano de oferta da EJA Ensino Médio as três escolas tiveram taxas de evasão significativas, apesar de a escola C apresentar a maior taxa (46,4%). No 2º ano, a evasão continuou ocorrendo, mas em proporções menores.

Os dados das tabelas 1 e 2 sinalizam que a evasão escolar na EJA é um problema para a CDE 03 e, por isso, deve ser investigada para que o direito à educação e a uma formação permanente seja garantida para os jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos na idade certa.

Frente a isso, o problema de pesquisa pode ser assim enunciado: quais fatores têm contribuído para a evasão dos alunos na EJA? Objetiva-se com essa pergunta analisar os fatores que têm contribuído para a evasão na EJA, a partir da percepção dos alunos evadidos do ano de 2014, nas três escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 03 do Amazonas.

Referências

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 139 de 20 de novembro de 2001. Dá nova redação a resolução nº 062/98-CEE/AM, aprovada em 11 de setembro de 1998, estabelecendo normas e regulamentos para a execução da Educação de Jovens e Adultos, como finalidade da Educação Básica, nas etapas de ensino do Ensino Fundamental e Médio, no Sistema Estadual de Educação. Manaus, AM, 2001.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1998.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2016.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

LIMA, S. P.; RODRÍGUEZ, M. V. **Políticas Educacionais e Equidade**: Revendo Conceitos. S/d. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/POL%20CDTICAS%20EDUCACIONAIS%20E%20EQ%20DCIDADE%20REVENDO%20CONCEITOS.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MIRANDA, A. A. S. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2003.

SIGEAM. **Sistema de Informações Governamentais do Amazonas**. Disponível em: <http://www2.e-siga.am.gov.br/portal/page/portal/esiga2009#_codOrgao=28000>. Acesso em: 12 set. 2014.

A articulação entre projetos e programas desenvolvidos na Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro como um fator de sucesso nas avaliações do SPAECE

*Antônio Roberto de Araújo Souza**
*Helena Rivelli***
*Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim****

Este artigo apresenta um caso de gestão que aborda as possíveis relações entre projetos e programas desenvolvidos em uma escola estadual de ensino médio do Ceará e os relevantes resultados de desempenho alcançados por ela no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O texto foi elaborado a partir da pesquisa de Antônio Roberto de Araújo Souza, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a suporte de orientação Helena Rivelli, mestra em Educação, e a orientadora Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, doutora em Economia Aplicada.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 16 da SEDUC/CE.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Economia Aplicada (UFV).

O caso tem como objetivo analisar as ações da equipe gestora voltadas para a articulação entre programas e projetos desenvolvidos na Escola Francisco Holanda Montenegro, com a finalidade de incorporar as iniciativas de sucesso em outros contextos escolares da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 16 (CREDE 16). A hipótese é de que, possivelmente, tal articulação é responsável pelo melhor desempenho alcançado pela escola nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE, em comparação com as demais escolas de ensino médio regular pertencentes à CREDE 16.

A CREDE 16 é um órgão que faz parte da estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE). Para a execução das políticas educacionais, a SEDUC/CE dispõe de cinco coordenadorias em sua sede, com foco na realização de ações de cooperação com os municípios, planejamento e programas educacionais, avaliação e acompanhamento da educação, Educação Profissional e desenvolvimento da escola e da aprendizagem. Além das coordenadorias da sede, a SEDUC/CE dividiu o estado em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – as CREDES – para o desenvolvimento da educação de forma regionalizada. Cada CREDE tem o papel de coordenar o processo educacional junto a um determinado número de municípios (CEARÁ, 2013).

Sediada na cidade de Iguatu, região centro-sul do estado, a CREDE 16 abrange 18 unidades escolares distribuídas nos municípios de Acopiara, Cariús, Catarina, Iguatu, Jucás, Orós e Quixelô. Ao todo são 13 escolas de ensino médio regular, um centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e quatro escolas de ensino médio profissionalizante (SIGE ESCOLA, 2015).

A partir do contexto acima delineado, o interesse pelos resultados da Escola Francisco Holanda Montenegro surgiu da experiência do primeiro autor como coordenador da CREDE 16. Durante três anos, ele acompanhou a gestão administrativa, financeira e pedagógica das 18 escolas. Foi possível nessa experiência monitorar o desempenho dos gestores e realizar análises comparativas, utilizando os dados das avaliações internas e externas. O desempenho da instituição chamou atenção quando analisados os resultados do SPAECE em Língua Portuguesa e Matemática a partir de 2011 e a manutenção dos resultados da coordenadoria e do estado nos anos seguintes, se destacando entre as demais escolas da CREDE 16.

O SPAECE foi implementado em 1992, em sintonia com as políticas desenvolvidas pelo Governo Federal no âmbito das avaliações em larga escala, tendo a finalidade de subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas educacionais e possibilitar aos professores e gestores escolares um quadro da situação da Educação Básica da rede pública de ensino do Ceará. Este estado foi um dos primeiros da federação a criar um sistema estadual de avaliação e, ao longo da sua implementação, apresentou várias denominações e modificações.

Em 2004 ocorreu uma mudança significativa, quando passou a incorporar as redes municipais de ensino, avaliando o maior contingente de escolas e estudantes desde a sua criação. Nesse mesmo ano de 2004, foram avaliados 141.593 alunos de escolas públicas estaduais e municipais de 4º ano e 8º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (CAED, 2016).

Atualmente, os testes são aplicados anualmente de forma amostral às turmas de 2º e 3º ano do ensino médio e de forma censitária ao 1º ano do ensino médio e às turmas de 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental. A Escola de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro participa das avaliações desde 2009, uma vez que foi fundada nesse mesmo ano.

A instituição situa-se no distrito José de Alencar, no município de Iguatu, constituído por 52 pequenas comunidades rurais. Com uma população de pouco mais de 8 mil habitantes, o perfil socioeconômico é pouco diversificado (IPECE, 2015), sendo a maior parte dos alunos filhos de agricultores (EEMFHM, 2015). A escola oferece as três séries do ensino médio regular e turmas da Educação de Jovens e Adultos de nível médio (EJA Ensino Médio), distribuídas nos três turnos (SIGE ESCOLA, 2015).

Atualizado em janeiro de 2015, o Projeto Político Pedagógico (PPP) reúne os projetos e programas em desenvolvimento na escola, como estratégia central para cumprimento da missão institucional de garantir a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Outro aspecto em destaque no PPP é a presença de indicadores de desempenho. Os dados do SPAECE e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) ocupam grande parte do documento, evidenciando a importância dada pela equipe gestora às avaliações externas e aos indicadores calculados a partir delas (EEMFHM, 2015).

A atual diretora está à frente da gestão da escola há seis anos e, para o apoio nas ações pedagógicas, conta com um coordenador, além de uma equipe de professores efetivos e temporários lotados para a regência de sala de aula, do centro de multimeios, do laboratório de informática e do laboratório de ciências. Para o desenvolvimento de alguns dos projetos e programas, a escola dispõe de parte da carga horária do professor.

No quadro 1, estão as seis atividades, entre programas e projetos, propostas pelos governos federal e estadual, desenvolvidos pela Escola de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro.

Quadro 1. Programas e projetos desenvolvidos na Escola de Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Período de realização (início e fim)
Projeto Um Computador por Aluno (UCA)	1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio	Todas as disciplinas	Coordenação escolar e professores	2010 a 2014
Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)	1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio	Todas as disciplinas	Coordenação escolar e professores	2011 a 2014
Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)	1ª e 2ª séries do ensino médio	Todas as disciplinas	Coordenação escolar e professores	2013 a 2014
Programa Geração da Paz (PGP)	1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio	Todas as disciplinas	Coordenação escolar, professores e alunos.	2010 a 2014
Projeto Células Cooperativas (PCC)	1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio	Todas as disciplinas	Coordenação escolar, professores e alunos.	2012 a 2014.
Projeto Círculo de Leitura (PCL)	1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio	Língua Portuguesa	Professora regente do Centro de Multimeios e professora de Língua Portuguesa	Período letivo de 2014

Fonte: EEMFHM (2015).

Um resumo do desenho desses seis programas e projetos promovidos pela escola no período de 2010 a 2014 é possível a partir da análise de seus documentos oficiais e também do PPP da escola.

- » o UCA é um projeto de inclusão digital pedagógica nas escolas, com repercussão na família, baseado em um laptop de baixo custo, apto ao enlace de conectividade sem fio (em rede *mesh* ou *wireless*), objetivando o

conhecimento das tecnologias que oportunizam a inovação pedagógica nas escolas públicas (EEMFHM, 2015).

- » o Projeto Professor Diretor de Turma está ancorado na existência de um diretor de turma, ou seja, um professor que leciona disciplina em sua área de formação e ministra simultaneamente uma disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições vão ao encontro da articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, com atores que são também espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do conselho de turma e registradas em ata (EEMFHM, 2015).
- » o NTPPS foi organizado para atender a dois processos centrais: o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e o protagonismo estudantil nos processos de investigação e elaboração do conhecimento. Adota uma metodologia que pretende envolver os jovens em atividades de aprendizagem de modo a valorizar o trabalho em equipe e o respeito por si mesmo e pelos outros, subsidiando a construção de projetos de vida de cada sujeito. Isso cria uma imbricada relação do aluno com o seu processo de aprendizagem, superando a passividade instituída pela instrução não reflexiva (EEMFHM, 2015).
- » o Programa Geração da Paz foi criado em 22 de setembro de 2010 visando à celebração de cooperação técnica entre a SEDUC/CE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com organizações governamentais e não governamentais (EEMFHM, 2015). Seu objetivo é promover e desenvolver estratégias de aproximação da escola com a comunidade, por meio da valorização de saberes e experiências locais que apoiem a construção de uma cultura de paz no estado do Ceará.
- » o Projeto Células Cooperativa tem por objetivo estimular os estudantes a buscarem o ingresso no ensino superior por meio do estudo em célula e da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, que utiliza a interação como estratégia para desenvolver a aprendizagem de forma participativa. Por meio dela exercitam os princípios da autonomia, cooperação e solidariedade,

impactando, além de no processo de aprendizagem individual e coletivo, no rendimento escolar e na vida em sociedade (EEMFHM, 2015).

- » o Projeto Círculos de Leitura, idealizado pelo Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, busca apoiar o jovem no desenvolvimento de sua identidade, cidadania e relacionamento com a comunidade por meio da leitura. Em grupo, os alunos criam um espaço para compartilhar experiências e ampliar o universo de conhecimento através das palavras e do vínculo com o outro. Em pequenos círculos, os participantes alternam-se, lendo em voz alta e parando periodicamente para discutir o significado dos trechos lidos. Desenvolve-se, assim, a linguagem oral e a habilidade de reflexão e argumentação a partir de obras e conhecimentos adquiridos. O projeto trabalha com obras literárias que abordam temas universais, com os quais o jovem pode se identificar, ampliando seu repertório cultural e relacionando suas experiências com histórias que sobrevivem ao tempo (EEMFHM, 2015, p. 17).

As políticas materializadas nas ações acima mencionadas têm objetivos distintos e, portanto, se propõem a cumprir finalidades específicas no âmbito escolar. É consenso nas discussões sobre qualidade da educação que iniciativas desarticuladas entre si e da proposta curricular utilizada pela escola raramente são capazes de refletir bons resultados de desempenho. Isso reforça a hipótese de que a articulação entre os programas e projetos já desenvolvidos seja um fator intraescolar essencial para o desempenho alcançado no SPAECE.

Todas as turmas de 1º a 3º ano do ensino médio e EJA realizam as avaliações anualmente. A tabela 1 apresenta as médias de proficiência em Língua Portuguesa para as três séries da escola, no período de 2010 a 2014.

Tabela 1. Dados de proficiência média em Língua Portuguesa

Ano	1º ano do ensino médio			2º ano do ensino médio			3º ano do ensino médio		
	Proficiência			Proficiência			Proficiência		
	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola
2010	245,1	240,9	225,9	252,5	248,8	246,2	260,9	259,9	248,4
2011	249,2	244,4	261,5	257,0	253,1	247,7	260,4	257,8	264,7
2012	249,9	245,9	259,3	258,3	255,2	277,0	251,6	250,9	262,3
2013	249,2	249,7	257,8	254,1	256,3	273,1	257,6	259,1	279,7
2014	252,5	250,9	253,7	254,7	257,0	271,4	263,5	266,4	291,7

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Os números indicados revelam que no 1º ano do ensino médio houve um aumento significativo de 2010 para 2011 e quedas sucessivas em 2012 e 2014. Porém, como ocorrera em 2011, tanto em 2012 quanto em 2013, a média da escola supera a média da CREDE 16 e a do Ceará. No 2º ano também houve um aumento significativo de 2011 para 2012 e queda de 2012 para 2014. Entretanto, de 2012 a 2014 a escola supera em mais de 10 pontos a proficiência média da CREDE 16 e a do Ceará. Quanto à proficiência média dos alunos do 3º ano, observa-se que houve um aumento significativo de 2010 para 2011, queda de 2011 para 2012 e novo crescimento de 2012 para 2014. De 2011 até 2014, a escola supera a proficiência média da CREDE 16 e a do Ceará, sendo maior no último ano, alcançando mais de 20 pontos à frente das duas.

A tabela 2 apresenta as médias de proficiência em Matemática das três séries do ensino médio da mesma escola, da CREDE 16 e do Ceará no período de 2010 a 2014.

Tabela 2. Dados de proficiência média em Matemática

Ano	1º ano do ensino médio			2º ano do ensino médio			3º ano do ensino médio		
	Proficiência			Proficiência			Proficiência		
	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola	Ceará	CREDE 16	Escola
2010	244,5	241,6	236,6	254,5	254,1	260,7	260,0	258,5	256,3
2011	249,7	247,8	270,4	259,1	255,4	259	264,6	263,9	284,8
2012	251,4	247,1	275,6	260,1	257,5	299,4	260,7	259,3	278,2
2013	249,9	249,1	272	257,3	258	290,5	267,8	269,1	313,3
2014	253,1	253,1	268,7	257,4	261,3	293,3	266,3	267,4	303,0

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

A análise da tabela 2 revela que, para a 1º ano do ensino médio, houve um aumento significativo da proficiência de 2010 para 2011, novo aumento de 2011 para 2012 e queda de 2012 para 2014. Porém, em todas as edições da prova, a escola superou a média da CREDE 16 e do Ceará em Matemática. Para o 2º ano, com exceção de 2011, os alunos alcançaram proficiência média acima da média da CREDE 16 e do Ceará, com diferença de mais de 30 pontos, nos anos de 2012, 2013 e 2014. Para

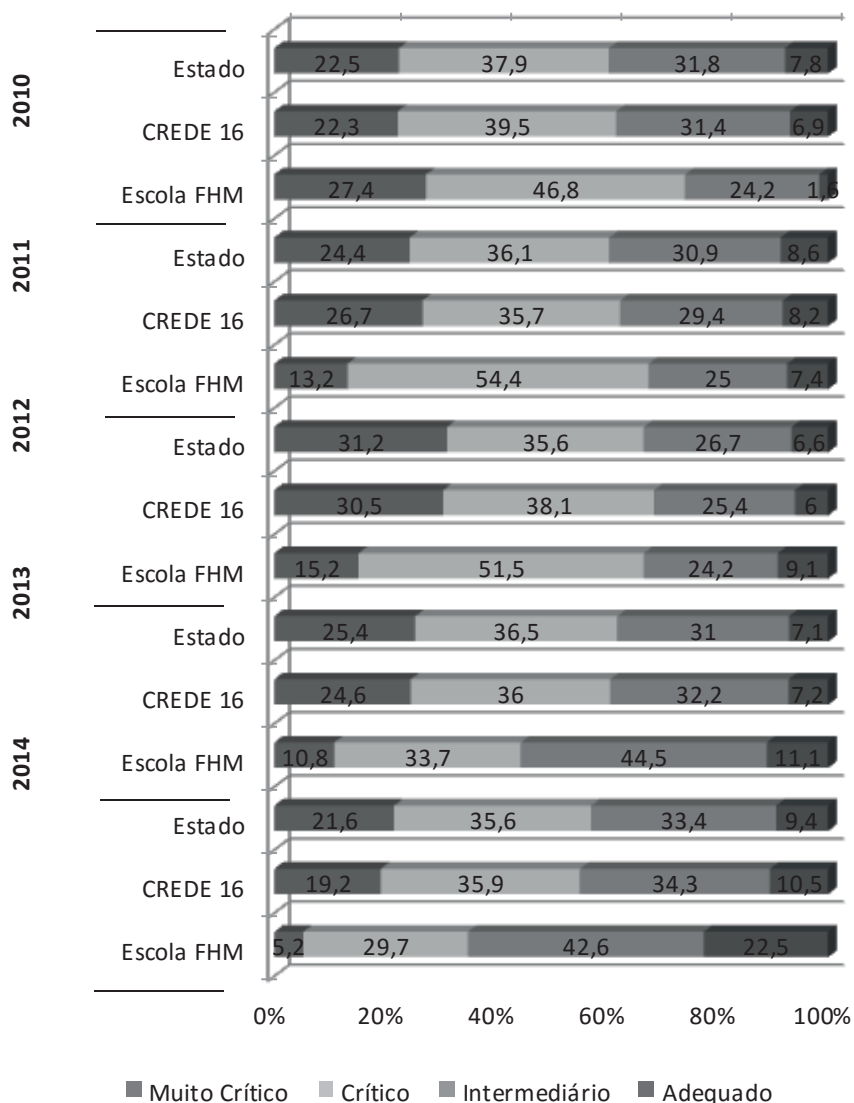
os alunos do 3º ano, por sua vez, observa-se que houve sucessivos aumentos e quedas, mantendo, porém, a tendência de superar a proficiência média da CREDE 16 e a do Ceará, sendo essa diferença maior em 2013, alcançando mais de 40 pontos.

Além da análise da proficiência média alcançada pela escola nas quatro edições do SPAECE das quais participou, torna-se importante para a compreensão do destaque da avaliação o exame da distribuição dos alunos do ensino médio entre os padrões de desempenho. Sabe-se que os esforços são concentrados em manter o maior percentual de alunos no padrão *adequado*, em contraponto ao *muito crítico*, que preferencialmente deve concentrar o menor percentual de alunos.

O gráfico 1 apresenta um paralelo entre o percentual de distribuição dos alunos do 3º ano do ensino médio em Língua Portuguesa na rede estadual do Ceará, na CREDE 16 e na Escola Francisco Holanda Montenegro por padrão de desempenho do SPAECE, no período de 2010 a 2014. Sua análise revela que não houve mudanças significativas quanto à distribuição dos alunos por padrão de desempenho. Entretanto, ocorreu uma redução de 3,3% na soma dos padrões *muito crítico* e *crítico* na rede estadual e de 6,7% na CREDE 16.

Já na Escola Francisco Holanda Montenegro, os dados revelam que a redução foi muito mais acentuada, saindo de 74,2%, em 2010, para 34,9%, em 2014, ou seja, uma redução de 39,3% na soma dos padrões *muito crítico* e *crítico*. A hipótese de que algo aconteceu na escola a partir de 2010 é, então, reforçada.

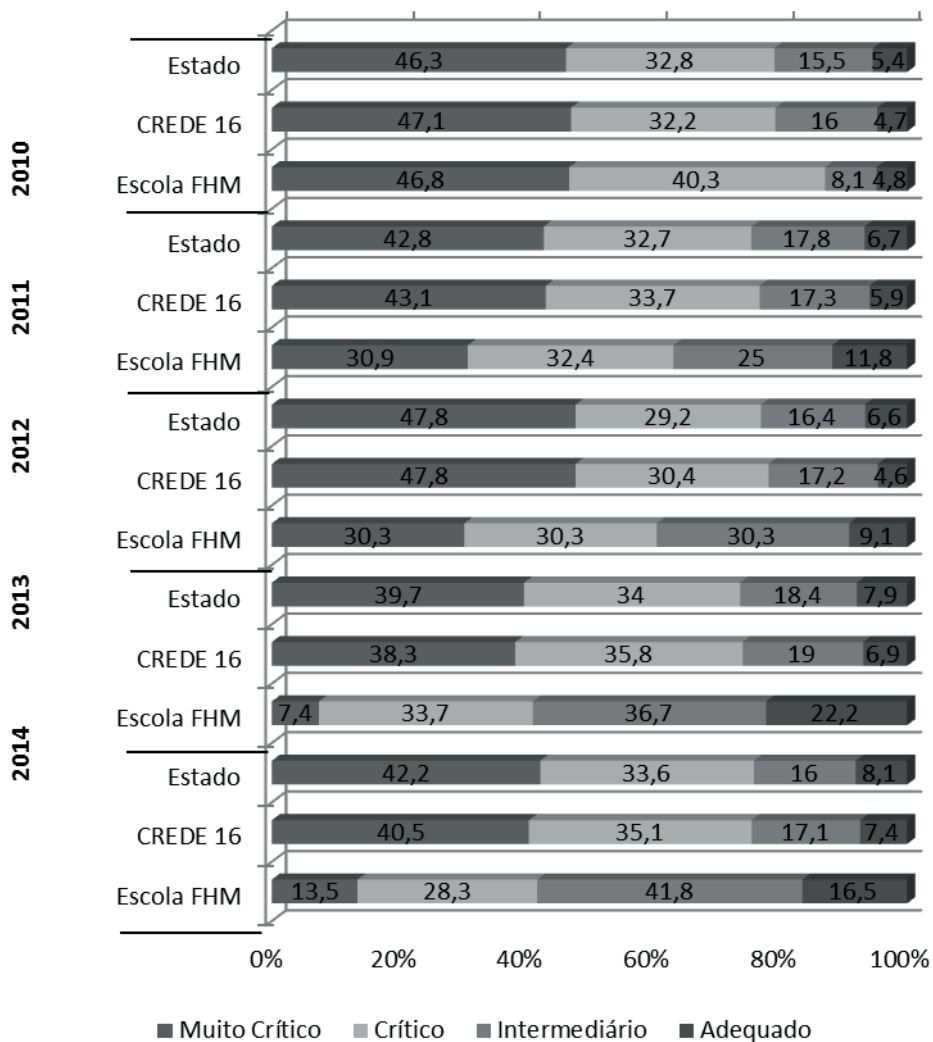
Gráfico 1. Distribuição dos alunos do 3º ano do ensino médio em Língua Portuguesa por padrão de desempenho do SPAECE



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

O gráfico 2 apresenta a distribuição dos alunos do 3º ano do ensino médio em Matemática da rede estadual do Ceará, da Crede 16 e da Escola Francisco Holanda Montenegro por padrão de desempenho do SPAECE, no período de 2010 a 2014.

Gráfico 2. Distribuição dos alunos do 3º ano do ensino médio em Matemática por padrão de desempenho do SPAECE



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

O exame dos dados apresentados no gráfico 2 revela que também não houve mudanças significativas no período de 2010 a 2014 quanto à distribuição dos alunos por padrão de desempenho em Matemática. Porém, semelhante ao que aconteceu em Língua Portuguesa, houve uma redução de 3,3% na soma dos padrões *muito crítico* e *crítico* na rede estadual e de 3,7% na CREDE 16. Os dados da escola em análise apresentaram uma redução muito mais acentuada, saindo de 87,1%, em

2010, para 41,8%, em 2014, ou seja, uma redução de 45,3% na soma dos padrões muito crítico e crítico entre 2010 e 2014.

Os dados apresentados são evidências de que a instituição escolar pesquisada consegue se destacar em termos de desempenho em relação à CREDE 16 e também ao estado. A partir do contexto delineado, parte-se para a problematização da seguinte questão investigativa: como transformar as iniciativas da gestão no âmbito da articulação dos projetos e programas em ações a serem incorporadas em outras escolas da CREDE? O que se espera é a identificação de boas práticas em que fatores intraescolares ligados à gestão influenciem os resultados. Elas farão parte de um acervo a ser divulgado e incorporado em outras escolas da CREDE 16.

O debate no campo teórico e a análise da situação escolar sobre qualidade educacional consideram as dimensões intra e extraescolares como variáveis que influenciam diretamente nesse contexto. Sobre os fatores internos, estudos, avaliações e pesquisas mostram que eles afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa.

Soares (2004), por exemplo, defende que existem aspectos internos associados ao melhor desempenho dos alunos. Já Franco et al (2007) destacam que os recursos escolares, a organização e gestão da escola, o clima acadêmico, a formação e o salário docente e a ênfase pedagógica são fatores escolares associados à eficácia escolar que determinam o sucesso escolar dos estudantes. Nesse sentido, destaca-se a gestão, por meio da articulação de programas e projetos, como um fator determinante para o sucesso.

Algumas reflexões podem ser construídas a partir do caso de gestão aqui exposto. Essas questões se colocam, principalmente, para os gestores da CREDE 16: (i) Quais ações desenvolvidas na escola são responsáveis pelos resultados no SPAECE? (ii) Há uma efetiva articulação entre os projetos e programas e entre eles e o currículo praticado na escola? (iii) A articulação promovida é intencional, visando aos resultados do SPAECE? (iv) É possível incorporar essas ações de sucesso em outras escolas da CREDE 16?

Referências

CAED/UFJF. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

EEMFHM. Escola Ensino Médio Francisco Holanda Montenegro. **Projeto Político Pedagógico**. (Documento interno). Iguatu, 2015.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

IPECE. **Perfil Básico Municipal 2013 - Iguatu**. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2013/Iguatu.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SIGE ESCOLA. **Sistema Integrado de Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://sige.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2015.

SOARES, J. F. O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo dos Seus Alunos. **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio em Educación**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660750/REICE2_2_6.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 set. 2015.

A gestão compartilhada do Projeto Professor Diretor de Turma como fator de sucesso escolar: o caso de uma escola pública do estado do Ceará

*Francisco Auricélio Rodrigues Dias**
*Priscila Fernandes Sant'Anna***
*Roberto Perobelli de Oliveira****

Este capítulo foi desenvolvido tendo como base a dissertação de mestrado de Francisco Auricélio Rodrigues Dias, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e gestor escolar da rede estadual do Ceará, em parceria com a agente de suporte acadêmico Priscila Sant'Anna, mestra em Linguística, e o orientador Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira, doutor em Linguística. A dissertação que originou este caso de gestão aborda o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), programa inspirado em uma política educacional portuguesa.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Linguística (UFJF).

*** Orientador no PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Linguística (UFJF).

Na busca pelo desenvolvimento de mais uma ação para enfrentar os desafios presentes no ensino médio, como o abandono, a infrequência, a reprovação e a baixa aprendizagem escolar, foi implantado, em 2008, no âmbito da educação cearense, o Projeto Professor Diretor de Turma.

Realizado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), visa à melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino médio por meio de ações voltadas para a gestão de sala de aula, identidade e cultura do aluno, nova perspectiva de avaliação, participação dos pais e aprendizagem cooperativa (COSTA; FÁRIA; BURGOS, 2014). O foco principal do PPDT é a convivência cidadã e democrática na escola, a fim de torná-la um ambiente melhor para a promoção da educação. O projeto é protagonizado por meio da coordenação de um professor: o Diretor de Turma (DT).

Inicialmente, o PPDT foi implantado como projeto piloto nas escolas de Educação Profissional da rede estadual e, a partir de 2010, tido como experiência exitosa em avaliação realizada pela SEDUC, foi ampliado para as escolas de ensino médio regular, passando a ser implementada em quase toda a rede de ensino do estado (CEARÁ, 2010). Seus principais objetivos, de acordo com a Proposta de Adesão ao Projeto, são

favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho; tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência; manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem; oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade e; motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas, quanto ao seu futuro pessoal e profissional (CEARÁ, 2010).

No ano de 2008, período no qual o PPDT foi apresentado no Congresso da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a educação cearense encontrava-se em um cenário de crise no ensino médio, o que pode ser evidenciado pelos indicadores educacionais dessa etapa de ensino no estado e no

Brasil. De acordo com os dados das avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEECE) daquele ano, 79,6% dos alunos concluintes da 3ª série do ensino médio situavam-se nos níveis *muito crítico* e *crítico*¹ nos padrões de desempenho da referida avaliação. No mesmo ano, os indicadores internos de abandono e reprovação, observados a partir da análise do censo escolar (EDUCACENSO, 2008), atingiram 15,6% e 7,8%, respectivamente. Somados, mostram que 24,4% dos alunos não concluíam a série de ingresso. Diante desse cenário, estava claro que as políticas educacionais até então implantadas não estavam surtindo o efeito esperado.

O DT aportou no Ceará em um contexto de reformas da educação cearense, mais precisamente no novo ciclo de políticas iniciadas com a gestão governamental em 2007. A área educacional foi contemplada com um conjunto de programas que visava à garantia da Educação Básica com equidade e foco no sucesso do aluno, matrícula de todas as crianças e jovens de 4 a 18 anos, melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis de ensino e efetiva articulação do ensino médio à Educação Profissional.

A partir de 2010, o projeto expandiu-se gradativamente para as escolas de ensino regular. Em 2013, últimos dados oficiais publicados, o PPDT já abrangia 568 escolas, 6.219 turmas e 248.760 alunos, correspondendo a 92% das escolas estaduais (BURGOS, 2014).

Na visão de Leite e Chaves (2009), a experiência do PPDT no estado do Ceará promoveu o estreitamento da relação escola-família-aluno, o que propiciou melhoria significativa da dinâmica do trabalho escolar, a partir de ações que envolvem os atores da comunidade escolar de forma harmoniosa. Burgos (2014) complementa que o projeto tem foco na desmassificação do processo educativo, com uma metodologia que considera a individualidade do aluno e a ação coletiva da comunidade como fatores relevantes para a melhoria da aprendizagem. Um deles é o aspecto sociofamiliar como uma necessidade do aluno, ensejando ações que compreendem a realidade, sua história de vida, seus interesses, suas atitudes, seus valores e suas perspectivas. Segundo o panfleto de divulgação do projeto,

¹ Os alunos são agrupados conforme os padrões de desempenho utilizados no SPAEECE: *muito crítico*, *crítico*, *intermediário* e *adequado*. Para mais informações a esse respeito, consultar <<http://www.spaeece.caedufjf.net/resultados/padroes-de-desempenho/>>.

uma vez implantado na rede estadual de ensino do Ceará, os principais objetivos do PPDT foram favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho; tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência; manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem; oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade e; motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas, quanto ao seu futuro pessoal e profissional (CEARÁ, 2010).

Para Leite e Chaves (2009), o PPDT traz possibilidades de melhoria de um conjunto de fatores que contribuem para os processos de ensino e de aprendizagem. Em entrevistas e depoimentos espontâneos, alunos, professores e equipe de gestão das escolas que experimentaram sua implantação apresentaram suas perspectivas:

os professores, ao emitirem opiniões sobre o projeto, dizem sentir-se mais entrosados, integrados, responsáveis e mais vinculados às turmas e, por via de consequência, mais entusiasmados com a profissão;

a partir da implantação do projeto, a família passou a ser mais participativa na escola, o que possibilitou reconhecer melhor os jovens, os limites impostos pela escola e pela própria família. Esta atitude ampliou os valores éticos dos jovens de forma mais positiva na sua atuação com o outro, além de emergir a perspectiva de melhoria na sociedade e no mercado de trabalho;

a atuação presencial, individual e constante do diretor de turma junto aos alunos, família e demais segmentos da comunidade educativa, possibilitou a criação de laços afetivos e de responsabilidade, promovendo no jovem o encontro consigo, impedindo-o da solidão humana e das suas consequências;

a escola tornou-se um local de convivência e comunicação, onde a autoestima, a confiança, o pluralismo, a diversidade e a disciplina democrática vieram enriquecer e dar um novo perfil à educação (LEITE e CHAVES, 2009, p. 10).

Foram avaliações como essas que forneceram evidências para o embasamento da SEDUC na decisão de expandir o PPDT, como experiência inicial das escolas estaduais de Educação Profissional, para as demais escolas de ensino regular da rede. Mesmo que não tenha havido avaliação formal, os dados empíricos promissores garantiram as decisões do sistema macro.

Diante dessa trajetória de sucesso do programa no estado e considerando a experiência de implementação do PPDT em uma escola pública do estado do Ceará, unidade na qual o primeiro autor deste capítulo atua como gestor escolar, tornou-se relevante para a pesquisa de mestrado em Avaliação e Gestão da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) compreender em que medida o referido projeto tem contribuído para as mudanças no clima escolar, na gestão e, sobretudo, nos índices de aprendizagem da escola.

A escola alvo desta investigação foi inaugurada em 15 de agosto de 1961, com a oferta de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). A partir de 1997, o estado passou por um processo de forte municipalização desse nível de ensino. Em 1998, a escola, considerada uma das melhores da região, cedeu todos os seus alunos para instituições da rede municipal. Ela esteve prestes a ser fechada e seu prédio doado à rede municipal, já que não tinha estrutura suficiente para comportar a grande demanda de alunos que recebeu.

A solução encontrada para que continuasse em atividade foi a política de descentralização do ensino médio, que deixou de ser ofertado apenas nas sedes dos municípios cearenses, espalhando-se pelo interior. Em 1998, a unidade em estudo foi transformada em Extensão de Matrícula de uma outra escola de ensino fundamental e médio, situada na sede de um município do interior, iniciando, com isso, a oferta do ensino médio regular e EJA Médio. A escola passou quase uma década na condição de anexo e foi totalmente degradada por falta de manutenção e investimentos na estrutura física, impactando diretamente nas dimensões pedagógica e de gestão.

Em 2006, iniciou-se um novo processo de autonomia, uma vez que, a partir do Decreto nº 28.197, de 10 de abril de 2006, publicado no DOE de 12 de abril de 2006, foi finalmente criada a Escola de Ensino Fundamental e Médio João Alves Moreira. Como o processo de municipalização do ensino fundamental já havia sido consolidado no município, a unidade escolar passou a oferecer apenas o ensino

médio, depois de publicação no DOE, em 14 de abril de 2009, e foi tipificada como nível C, tendo em vista que a quantidade de alunos era inferior a 500.

A escola estadual de ensino médio em análise encontra-se sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 8). Em 2009, participou do processo de escolha de gestores escolares por meio de seleção e eleição direta para o cargo de diretor e teve sua equipe de gestão definida e autônoma. Foi recredenciada pelo Conselho Estadual de Educação pelo Parecer nº 394/2013, com validade até 31 de dezembro de 2016, cadastrada no MEC sob o código do INEP de número 23052643.

Em 2015, a escola oferecia o ensino médio regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível médio e tinha 339 alunos, sendo 314 matriculados nas 1ª, 2ª e 3ª séries, distribuídos em 11 turmas, nos turnos matutino e vespertino; e 25 na EJA, em uma turma no turno noturno. Vale ressaltar que, por conta da vasta região do município onde está localizada, a escola recebe alunos de três outros distritos, compostos por mais de 30 localidades diferentes, e conta com uma Extensão de Matrícula, situada em outro distrito.

Em 2009, quando o primeiro autor deste capítulo passou a integrar a equipe gestora da escola, ela ainda apresentava inúmeros desafios. A comunidade escolar não tinha boas expectativas em relação ao seu futuro. Nesse contexto, professores e alunos, altamente desmotivados, não se sentiam integrados ao espaço. As famílias não participavam da vida escolar dos filhos, nem das decisões da gestão; quase não eram realizadas assembleias e, quando ocorriam, poucos participavam. A comunidade externa não reconhecia a escola como uma boa referência.

As evidências dos desafios enfrentados podem ser percebidas pela análise dos seus indicadores internos, como taxas de aprovação, reprovação e abandono, que revelam fatores de fracasso escolar, também observadas a partir da avaliação dos seus resultados nas avaliações externas. De acordo com os indicadores gerados pelo SPAECE, em 2008 os índices de participação dos alunos nas avaliações eram baixos – menos de 80% (considerado adequado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará) – e as médias de proficiência eram baixíssimas, o que colocava a média geral da escola no nível *muito crítico*² pelos parâmetros da referida avaliação.

2 Para mais informações, recuperar a nota de rodapé número 1.

A gestão da escola deparou-se com o desafio de melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os indicadores gerais. E o que fazer para atingir esses objetivos? De acordo com as observações realizadas na unidade escolar, engajar os sujeitos ligados diretamente à escola, como gestores, funcionários, professores e alunos, seria a tarefa menos árdua. Desafio maior seria conquistar a família e inseri-la no espaço de discussão, de modo a torná-la mais participativa da vida escolar de seus filhos, bem como das decisões da gestão.

Em conversa com integrantes da equipe de gestão foi discutido que um dos caminhos a seguir para superar os desafios da escola seria reconquistar os segmentos da comunidade escolar, a fim de que estivessem mais presentes na gestão da escola. No entanto, seria necessário ampliar os canais de participação de todos. Para isso, segundo a percepção da gestão, deveriam ser feitos planejamentos e desenvolvidas ações que transformassem a presença da família na escola em formas efetivas de participação nos processos decisórios, influenciando não só o acompanhamento da vida escolar de forma individualizada, mas também o conhecimento das dimensões administrativo-financeira, pedagógica e avaliação. Isso contribuiria para o bem comum da coletividade, na busca por uma escola mais democrática e autônoma, ajudando-a a desempenhar melhor a sua missão enquanto instituição educacional.

Diante desse cenário, em 2010, a equipe de gestão, composta por um diretor escolar, dois coordenadores escolares, um assessor administrativo-financeiro e uma secretária escolar, aderiu ao PPDT. Inicialmente foi realizada uma assembleia com os professores e o Conselho Escolar para apresentar o projeto e decidir sobre sua implantação, conforme registro de ata da reunião realizada em janeiro de 2010. Após esse momento, a decisão foi comunicada à CREDE 8, seguida do envio da cópia da assembleia realizada com o Conselho de Professores e o Conselho Escolar, uma vez que a viabilização do funcionamento do projeto seria garantida pela Portaria nº 847/2009, de 30 de dezembro de 2009 (CEARÁ, 2009), que fixava as diretrizes e possibilitaria a contratação do Professor Diretor de Turma, um dos principais agentes do projeto. O papel do diretor e da equipe de gestão seria, portanto, garantir as condições para implantar, gerenciar e avaliar o funcionamento do projeto na escola.

Assim, a tarefa precisaria ainda do envolvimento dos demais sujeitos que compõem a comunidade escolar: os membros da equipe de gestão, os funcionários, os professores, os alunos e as suas famílias. Todos esses atores, guiados pelos

princípios democráticos, a partir dos valores como participação, eficiência e qualidade, presentes no Plano de Metas (Plametas) da escola, deveriam trabalhar conjuntamente para suprir a escola com as condições necessárias para o alcance da excelência dos resultados, a partir das metas e ações planejadas para tal fim, com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Com a implementação do PPDT, houve indícios de melhoria do clima escolar. Associado a isso, segundo a equipe de gestão, outro elemento que apresentou dados satisfatórios foi a redução da infrequência dos alunos, o que foi atribuído ao controle diário da infrequência e das justificativas pelos líderes de sala, sob a coordenação do Diretor de Turma, por meio do relatório de ocorrências diárias, documento integrante do dossiê do PPDT. De acordo com o Relatório Anual da Escola, documento de gestão enviado ao Conselho Estadual de Educação, o número de alunos reprovados por faltas em uma ou mais disciplinas reduziu 50% após a implantação do PPDT.

As ações do programa têm contribuído para o aumento de outro indicador interno importante: a taxa de aprovação. Se a infrequência era fator de reprovação e abandono na escola, com o PPDT houve uma melhoria no indicador aprovação, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1. Indicadores internos da escola - Série histórica 2009-2014

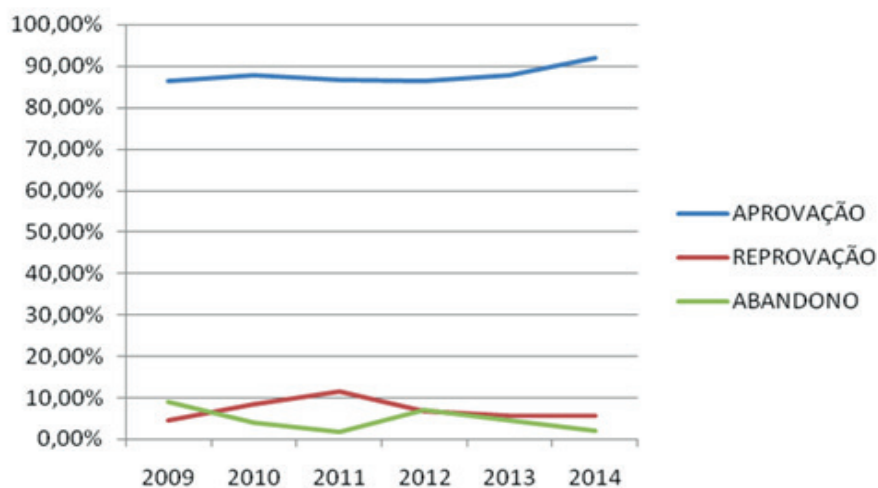
INDICADORES	2009	2010	2011	2012	2013	2014
APROVAÇÃO	86,5%	87,7%	86,8%	86,4%	87,9%	92,1%
REPROVAÇÃO	4,6%	8,3%	11,4%	6,7%	5,8%	5,8%
ABANDONO	8,9%	4,0%	1,8%	6,9%	4,5%	2,1%

Fonte: EDUCACENSO (INEP, 2015).

Considerando o ano de 2009, anterior à implantação do PPDT, e o período de 2012 a 2014, em que o programa já estava consolidado em todas as séries, houve evolução na taxa de aprovação dos alunos da escola. Acredita-se que a oscilação observada no período anterior a 2012 explica-se pelo fato de que o projeto ainda não havia sido implantado em todas as séries/turmas do ensino médio existentes na escola.

Importante lembrar que o PPDT foi implantado gradativamente: em 2010, teve início nas turmas de 1ª série, em 2011, ampliou-se para as turmas de 2ª série e somente em 2012, em todas as turmas da escola, abrangendo também as turmas de 3ª série. Foi justamente a partir de 2012 que a taxa de aprovação da escola deixou de apresentar oscilação. Sua evolução está indicada nos gráficos a seguir.

Gráfico 1. Indicadores internos da escola – Série histórica 2009-2014

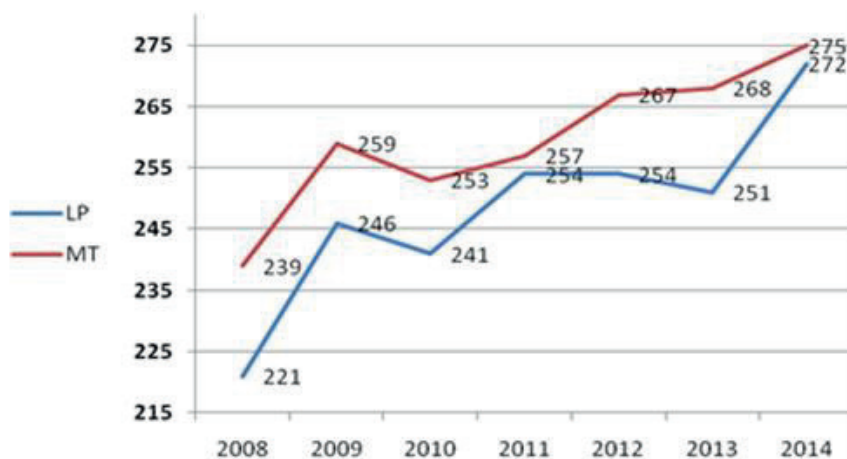


Fonte: EDUCACENSO (INEP, 2015).

A partir da observação e da análise da tabela 1 e do gráfico 1, verifica-se que a taxa de aprovação da escola, no período entre 2012 e 2014, passou de 85% para superar os 90%; conseqüentemente, somando-se as taxas de insucesso escolar (reprovação e abandono), percebe-se que, em 2009, anteriormente à implantação do projeto, essas eram de 14%, ao passo que em 2014 foram reduzidas para menos de 8%. Em se tratando de escola pública, considera-se relevante a redução de mais de 40% em apenas cinco anos, o que corresponderia a uma meta de redução de aproximadamente 8% a cada ano nos índices referentes aos indicadores de reprovação e abandono.

Dando continuidade à análise dos indicadores da escola, com vistas a compreender como o PPDT contribuiu para o bom andamento da escola, faz-se necessário observar os resultados apresentados nas avaliações externas, mais especificamente os obtidos por ocasião da participação dos alunos do ensino médio regular nas provas do SPAECE.

Gráfico 2. Proficiência média dos alunos da escola – SPAECE Língua Portuguesa e Matemática – 3ª série do ensino médio – Série histórica 2008-2014

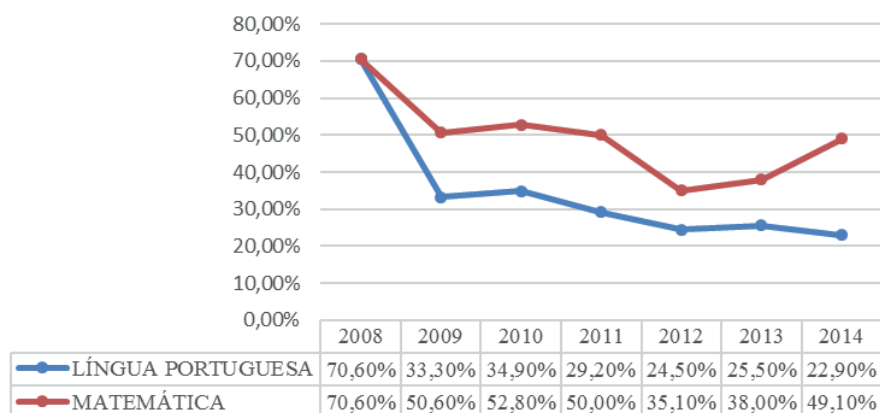


Fonte: SPAECE/CAEd, 2015.

Outro indicador de sucesso escolar pode ser evidenciado pela série histórica de crescimento das médias de proficiência nas avaliações externas, dados fornecidos pelo SPAECE, cujos relatórios estão disponíveis no site do CAED/UFJF. No período anterior à implantação (2008), comparado ao período da implantação e consolidação do PPDT (2010-2014), observa-se um crescimento significativo na evolução da série histórica da escola. Tal fato se apresentou de forma mais consolidada no período em que a escola universalizou a abrangência do projeto em todas as turmas: em 2012 e no período subsequente.

Ainda no que tange ao plano de análise dos resultados apresentados pela escola nas avaliações externas (SPAECE), o percentual de alunos situados no nível *muito crítico* também sofreu uma redução no período de implantação e consolidação do PPDT, se comparado aos anos anteriores ao projeto, evidenciando mais um indicador de sucesso escolar por ocasião da política em questão, como se verifica no gráfico 3 a seguir, relacionado aos dados de informações do SPAECE dos alunos da 3ª série do ensino médio regular.

Gráfico 3. Percentual de alunos situados no nível **muito crítico** – SPAECE 3ª série – 2008-2014



Fonte: SPAECE/CAEd, 2015.

Portanto, a gestão compartilhada de uma política pública implantada no âmbito educacional, mais especificamente nas unidades escolares, mostra sinais de melhoria dos padrões de qualidade. Essas evidências podem ser descritas como maior participação dos pais nas atividades escolares, incluindo o aumento de participantes nas assembleias escolares, bem como no acompanhamento individual da vida escolar dos alunos; mudança no clima escolar geral entre os segmentos da comunidade; melhoria dos indicadores internos, como redução dos índices de infrequência, abandono e reprovação e aumento da taxa de aprovação; e crescimento das médias de proficiência em avaliações externas. Elas serão desenvolvidas na dissertação de mestrado, ainda em construção, do primeiro autor deste capítulo.

Com este estudo de caso, foi possível perceber o início de uma mudança na cultura de uma escola a partir da implantação do PPDT. Essa afirmação é possível, visto que o projeto, em seu cerne e em seus objetivos, pretende aproximar os sujeitos de uma determinada comunidade escolar, fazendo com que trabalhem um com o apoio do outro, dando força à engrenagem que move o processo educacional.

Nesse sentido, algumas questões se colocam para o gestor da escola em estudo, assim como para os atores de esferas maiores da gestão educacional no estado

do Ceará: (i) Como potencializar e perpetuar as ações do PPDT que influenciam positivamente na dinâmica escolar? (ii) Que boas práticas do PPDT, realizadas na Escola João Alves Moreira, podem ser replicadas para outros contextos educacionais? (iii) Como a CREDE 8 pode se utilizar do exemplo da implementação do PPDT na escola para melhorar a dinâmica escolar das unidades sob sua responsabilidade?

Referências

BURGOS, M. T. B. et al. A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional em Bela Cruz (CE). **Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**. Juiz de Fora (MG): FADEPE/CAEd, 2014a. p. 114-128.

CAED. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: divulgação dos resultados do SPAECE**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Chamada Pública para Adesão ao PPDT 2010**. Fortaleza: SEDUC, 2010. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Portaria de Lotação 2010**. Fortaleza: SEDUC, 2009. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Sistema Integrado de Gestão da Escola – SIGE Escola**. Fortaleza: SEDUC, 2010. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

LEITE, H. E. G. F; CHAVES, M. L. O Projeto Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois. In: XX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ANPAE/SEÇÃO CEARÁ, Fortaleza, 2009. **Anais...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

Os desafios da integração curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima

*Dulcimaria Portocarrero Pinheiro**
*Priscila Fernandes Sant'Anna***
*Tarcísio Jorge Santos Pinto****

Este artigo foi desenvolvido com base na pesquisa de dissertação de Dulcimaria Pinheiro, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e gestora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em parceria com a agente de suporte acadêmico Priscila Sant'Anna, mestra em Linguística, e o orientador Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto, doutor em Filosofia.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Linguística (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Filosofia (USP).

O estudo discorre sobre os desafios da integração curricular na gestão pedagógica da Escola de Educação Profissional (EEEP) Elsa Maria Porto Costa Lima, pertencente à rede estadual do Ceará, considerando especialmente o contexto do curso técnico de Hospedagem, e possíveis ações que podem promover mais amplamente essa integração, procurando entender quais motivos impedem um diálogo mais ajustado entre os diferentes saberes e as formações presentes no projeto educativo da instituição.

As escolas de Educação Profissional do Ceará trazem, no desenho de sua política pública, princípios pedagógicos associados a um modelo curricular que difere dos modelos existentes no estado, utilizados em escolas de ensino médio. O modelo baseado nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio Integrado propõe a oferta de educação e tecnologia associada ao ensino médio, no qual o aluno tem uma matrícula única e um currículo que fomente a articulação entre os eixos de formação.

Essa modalidade de educação pôde ser implementada devido ao incentivo do Governo Federal para que, por intermédio do regime de colaboração, o ensino técnico profissionalizante se expandisse em todo o território nacional. Dessa forma, inicia-se, naquele estado, o processo de implantação de escolas profissionais que associam o ensino técnico à formação propedêutica, com o intuito de desenvolver uma formação omnilateral¹, isto é, aquela que percebe o processo educativo como um trabalho e uma atividade humana, entendendo o estudante como um indivíduo social em uma perspectiva crítico-reflexiva e emancipatória.

No entanto, na EEEP Elsa Maria, a proposta de um currículo integrado ainda não é identificada de maneira sólida e homogênea, dificultando, assim, a verificação de práticas curriculares que realmente levem à integração, bem como ao desenvolvimento de competências que relacionam as áreas do conhecimento, tornando, assim, o projeto educativo da instituição mais completo. Por isso, torna-se relevante o tema pesquisado, visto que a secretaria elaborou uma proposta de um projeto de educação integrada.

1 A formação omnilateral, segundo a teoria marxista, diferencia-se do entendimento de formação do homem unilateral, em que o sujeito é preparado para um trabalho alienado. Na omnilateralidade, objetiva-se um homem completo para o trabalho produtivo e para sua atividade social. Embora Marx não tenha desenvolvido uma teoria para educação, muitos dos seus estudos no campo da filosofia, economia e política trazem concepções úteis para educação. Nesse sentido, esta pesquisa utiliza-se de determinadas concepções de educação e de trabalho abordadas por Marx e Gramsci para entender o que se pretende definir como uma formação omnilateral no processo de formação do homem (cf. FERREIRA JR. e BITTAR, 2008).

Nesse sentido, a escola tem autonomia dentro da sua estrutura para transformar esse projeto em realidade, pensando que a prioridade é oferecer um ensino médio profissionalizante com mais qualidade, adequando, articulando e dando maior praticidade aos conteúdos curriculares. Essa articulação poderá possibilitar uma construção coletiva no processo de ensino-aprendizagem e maior aproveitamento das disciplinas ofertadas no curso de Hospedagem da EEEP Elsa Maria.

O Projeto de Educação Profissional integrado inicia-se no Ceará em 2008, mas apenas em 2009 a escola é implantada em Aracati. A Elsa Maria é a única escola de Educação Profissional da região e recebe alunos da cidade e de mais três municípios vizinhos. Está entre as 20 primeiras instituições de Educação Profissional implantadas no estado e, em seu primeiro ano de funcionamento, dividiu o prédio com uma escola de ensino médio regular. Atualmente, tem sede própria, embora sua estrutura física tenha sido adaptada e ainda seja precária para a proposta educativa de formação profissionalizante.

O estado, a partir da expansão e crescimento do Programa de Educação Profissional, conta com um número considerável de escolas na rede de ensino profissionalizante, que vem se consolidando com o reconhecimento social, uma vez que é formado por instituições de qualidade, além de uma proposta educativa com características comuns em toda a rede, estruturando rotinas e práticas escolares. Entretanto, vale salientar que a integração ainda é um desafio que exige a construção processual de um projeto com identidade própria, o reconhecimento das dificuldades e mais reflexões no campo do currículo e práticas de ensino.

A educação para o trabalho vem ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional e nas discussões acadêmicas, principalmente nos dois últimos governos e no ideário constitucional brasileiro, conferindo maior amplitude à dimensão da formação e qualificação do estudante para o trabalho e a emancipação social. O ensino médio é a etapa final na promoção de oportunidades que podem garantir o acesso a esse tipo de formação e, por isso, políticas públicas que o favorecem acabam se tornando uma opção fundamental para os governos.

O Decreto nº 5.154/2004, ao revogar o Decreto nº 2.208/97, e as alterações de alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996), pela Lei nº 11.741/2008, fortaleceram a institucionalização da integração da Educação Profissional técnica, reafirmando e legalizando a oferta dos cursos

técnicos concomitantes e subsequentes. Essas modificações proporcionaram novamente a integração do ensino médio à Educação Profissional que, até então, temporariamente, não era permitida no contexto da formação técnica.

No Ceará, a política pública de ensino profissional baseou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (2013), no documento Ensino Médio e Integração Curricular: desafios da integração (2010), que delimita a legislação relativa ao ensino médio integrado, além de nos Referenciais para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino do Ceará (2010), que serviu como suporte para a construção dos projetos políticos pedagógicos das EEEP.

Esses instrumentos possibilitaram a estruturação de propostas educativas alinhadas e a efetivação de um currículo pautado em três frentes distintas (base nacional comum, formação técnica e parte diversificada), mas que se desenvolve na busca por uma integração capaz de garantir, além dos conhecimentos definidos ao ensino médio e técnico, as características locais que lhe dão singularidade. A necessidade de se integrar o currículo vai além de um cumprimento legal ou doutrinário, sendo marcada pela possibilidade de oferecer uma educação com mais qualidade e um melhor aproveitamento de tempo e fazeres pedagógicos.

Como gestora da unidade de ensino analisada e por atuar diretamente com professores e alunos, a primeira autora deste artigo buscou o reconhecimento, nas vozes e nos diálogos escolares, da necessidade de se buscar maior integração no currículo, da base nacional à formação técnica. Muitos estudantes questionavam o porquê de disciplinas diferentes perderem tanto tempo com os mesmos conteúdos em bimestres diferentes, cobrando avaliações repetitivas. Outro aspecto relevante foi a consolidação de formações direcionadas aos coordenadores pedagógicos, promovidas pela Secretaria Estadual de Educação em 2012, acreditando-se que, a partir das realidades locais, esse processo ocorreria de forma mais articulada e com melhores resultados práticos.

Em 2013, a gestão escolar da EEEP de Aracati deu início ao curso de Hospedagem². No entanto, ainda não conseguiu vislumbrar nenhuma ação concreta, tendo em vista a formação ampla e efetiva de um aluno/cidadão/profissional. Por essa razão,

2 O curso de Hospedagem foi escolhido como recorte central da pesquisa pela localização da escola e pelo perfil turístico da cidade onde ela se encontra. Nesse sentido, parece haver permanência desse curso no conjunto de ofertas de cursos da escola a longo prazo.

se traz ao centro desta discussão quais os motivos vêm impedindo a realização e a construção de um currículo integrado na escola.

O contexto de implantação da política de Educação Profissional no Ceará não se diferencia de outros contextos brasileiros, alinhando-se às diretrizes educacionais e atendendo às exigências do mercado empresarial, evidente na Teoria do Capital Humano³, que vêm sendo incentivadas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, em diversos países. A escola, nesse contexto, é vista por muitos como um espaço que pode contribuir para a formação de competências necessárias ao desenvolvimento da classe trabalhadora, o que pode impulsionar o processo de crescimento econômico da região.

No entanto, a proposta educativa contida na política de Educação Profissional integrada do Ceará defende a ideia de uma escola politécnica, que almeja o desenvolvimento humano e social a partir de uma concepção de formação omnilateral, como é compreendida na teoria marxista, quando o trabalho produtivo e a relação entre educação e sociedade efetivamente tornam-se capazes de gerar um homem profissional e científico de forma integrada.

É importante ressaltar que, nesse contexto de efetivação e implantação das ETECs, as discussões e a trajetória nacional que vinham se formando em torno de Educação Profissional em todo o país fortaleceram o desenho de um projeto estadual, o que deu início à política pública de Educação Profissional no Estado do Ceará e à compreensão de suas concepções, seus objetivos e sua proposta pedagógica.

A política foi pensada e desenhada por meio da construção de um projeto político pedagógico, com um recorte jurídico-institucional, trazendo, desde sua estruturação até as práticas educativas, rotinas específicas, concluídas em um estágio curricular obrigatório para todos os estudantes, sendo norteadas por uma prática pedagógica que visa ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, à articulação com o mundo do trabalho, ao desenvolvimento da ciência e tecnologia e ao empreendedorismo.

3 A Teoria do Capital Humano tem sua origem em 1950 e foi formalizada por Theodore W. Schultz (1971), professor do departamento de economia da Universidade de Chicago. A teoria surge a partir da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" na produção, disseminando a ideia de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, torna-se um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, produzindo mais lucro para o capital. Na educação, a ideia de capital humano concretizou uma concepção de que a escolarização pode garantir uma melhor mobilidade social; no entanto, também depositou no indivíduo uma responsabilização por sua condição social, favorecendo a perspectiva neoliberal em que a educação é vista como um pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, em seu processo de escolarizar-se, valoriza a si mesmo.

A Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC), órgão responsável pela implantação e pelo acompanhamento das ações, conta com um desenho organizacional formado por Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), além da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Em especial, para coordenar a política do Ensino Médio Integrado (EMI), a SEDUC criou uma coordenação específica para a Educação Profissional, chamada de Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), que, entre outras funções, realiza a orientação pedagógica e a formação técnica profissional, promove o suporte educativo para a construção da formação técnica e acompanha os cursos profissionalizantes ofertados em cada instituição.

A COEDP foi criada em 2010, após dois anos de funcionamento da política de EMI, visto que o crescimento da Educação Profissional integrada e a entrada dos alunos no campo de estágio exigiam um setor que acompanhasse de forma mais específica tal processo, orientando as escolas na sua implementação.

Compreendendo a organização da secretaria, fica claro o investimento que o estado tem feito no projeto e como a política de Educação Profissional tem articulado estruturas administrativas para seu acompanhamento, entendendo que a educação para o trabalho configura-se como uma necessidade no projeto de educação defendido pelo próprio Ministério da Educação, expresso no discurso constitucional do país e atualmente no discurso político estadual.

O ensino médio nesse contexto é a etapa que dialoga com o mundo produtivo e, em suas práticas educativas, deve estender-se a relação entre escola e mundo do trabalho. É assim que o trabalho como um princípio educativo nesse etapa de ensino objetiva uma formação e qualificação que prima pelo desenvolvimento do cidadão. Para Marx (1983), o homem só se estabelece realmente na natureza a partir da mediação realizada pelo trabalho⁴.

4 Utiliza-se a definição de "trabalho" na visão marxista com intuito de pensar a educação em uma perspectiva crítica, refletindo, dessa forma, como a proposta de Educação Profissional do Ceará, em seus documentos norteadores, entende a formação do aluno a partir da formação para o mundo do trabalho e quais impactos a integração curricular tem nesse contexto. Este artigo utiliza-se desse princípio para procurar entender reflexivamente a concepção de formação técnica articulada à Educação Básica, em que o aluno é educado para o mundo do trabalho a partir de um currículo que deveria articular formação profissional e propedêutica, tendo como eixo o trabalho, a ciência e a tecnologia, bem como promover uma formação que tenha o intuito de garantir a emancipação e a criticidade do estudante.

(...) o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza" (MARX, 1983, p. 149).

Conforme se nota, o autor especifica que o trabalho e a educação são atividades humanas e, por isso, são reconhecidas como atributos necessários para a manutenção do homem na natureza. Com efeito, o trabalho é traduzido como um agir sobre a natureza para o atendimento das necessidades do homem e desde o início a educação se caracterizou também como educação para o trabalho. Considerando isso, a educação formal, após a revolução industrial, é forçada a ligar-se ao trabalho, criando uma relação entre instrução e trabalho produtivo. No ensino médio, essa ligação se constitui de maneira mais relevante, pois o aluno aprofunda seus conhecimentos e se prepara para a adesão ao mundo produtivo.

No desenho da Política de Educação Profissional no Ceará, o trabalho, assim como a ciência, a cultura e a tecnologia, devem estar articulados às demais disciplinas da formação propedêutica, compreendendo que o ensino médio, como prevê a Constituição e a própria LDB, deve relacionar-se ao mundo do trabalho, atribuindo a essa etapa e modalidade uma identidade social e buscando qualificar o estudante para o trabalho.

Por meio do Decreto Presidencial nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, o governo estadual, percebendo que teria um cenário adequado para a adesão a um projeto de Educação Profissional, ampliando a formação especializada e trazendo possibilidades de melhorias para os resultados do ensino médio, aderiu ao programa, que culminou com a criação das EEEPs, escolas que, como já se apontou, articulam ensino médio à Educação Profissional.

Dentro de um desenho nacional que direciona para a relação entre formação técnica e Educação Básica, constitui-se, no contexto da educação pública, um protótipo jurídico institucional que favorece o desenvolvimento de uma política educacional articulada ao mundo do trabalho, fortalecendo a articulação entre ensino médio e

Educação Profissional e, ao mesmo tempo, a articulação entre Educação de Jovens e Adultos e formação profissional.

O Ceará tem, então, a possibilidade de pensar novamente na oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, rerepresentando a possibilidade de integração na forma do EMI. Nesse contexto, desde 2008, o estado, como destacado, vem adequando sua política de Educação Profissional e construindo uma rede de educação que objetiva a formação técnica de qualidade aliada ao ensino médio regular, possibilitando a entrada do aluno no mercado de trabalho, sem desconsiderar a necessidade de continuação de sua formação e dimensões como a ciência, a cultura e a tecnologia.

A EEEP Professora Elsa Maria Porto Costa Lima foi implantada em 2009, oferecendo, inicialmente, os cursos técnicos de nível médio em Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, atendendo a 180 jovens oriundos da cidade e de municípios vizinhos.

A cidade de Aracati, onde está a escola, localiza-se no litoral leste do estado, fazendo divisa com o Rio Grande do Norte. Segundo dados do censo realizado pelo IBGE em 2010, a população do município era de 69.159 habitantes, em uma área de 1.228,058 km² e Índice de Desenvolvimento Humano de 0,655. Sua principal fonte de renda é a produção de caju, o turismo e o comércio local. O município tem um vasto litoral e conta com a segunda maior rede hoteleira do Ceará, mas ainda tem problemas com a falta de mão de obra qualificada para suprir as grandes pousadas e restaurantes da região, um dos motivos que levaram o governo estadual a optar pela implantação da escola na região.

A escola anterior, com a qual, no seu início, a EEEP Elsa Maria dividia instalações, extinguiu-se junto com a mudança do último governo, pois o seu projeto, conhecido como Liceus do Ceará, era uma marca característica da antiga gestão. O prédio em que funcionava a escola regular, o Liceu de Aracati, não foi adaptado para a “nova proposta educativa”, mantendo sua estrutura física. A única novidade foi o recebimento de dois laboratórios, o de enfermagem e o de informática, exigência para o funcionamento dos cursos técnicos, instalados nas antigas salas de aulas da instituição. Inicia-se, dessa forma, o projeto na cidade, com uma gestão escolar estabelecida pela própria secretaria de educação e com um quadro de 17 professores da formação propedêutica e quatro técnicos.

Sabe-se que não há neutralidade na efetivação de nenhuma política e, segundo Condé (2012), quando envolve decisões no setor público, há sempre critérios de valor em que as escolhas são respaldadas por disputas e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados. No caso das EEEPs, o modelo de implantação pode ser caracterizado como uma política *top/down*, ou seja, realizada de cima para baixo, pois a comunidade não discutiu a implantação da escola, nem participou de nenhuma discussão relativa à extinção da escola anterior.

Esse contexto de implantação teve algumas indisposições, principalmente com os professores da antiga escola que, para serem lotados na EEEP, mesmo sendo do quadro efetivo do estado, precisavam passar por seleção. O processo seletivo tinha como pré-requisitos entrevista, prova escrita e prova-aula. Muitos docentes optaram por não realizar a seleção, outros fizeram e não foram aprovados, e, assim, do quadro efetivo da antiga escola, só ficaram três. Em contrapartida, os pais dos alunos compraram a ideia de escola em tempo integral, o que, de certa forma, ajudou a gestão escolar a dar início ao projeto.

Outro fator fundamental foi o fato de que desde a inauguração a escola tem apresentado resultados expressivos, como inserção na universidade, bons resultados em olimpíadas, altos índices de aprovação interna, dados que demonstram que o projeto tem contribuído para a melhoria da educação na cidade.

Em 2010, quatro novas turmas foram inscritas na unidade escolar, ampliando o número de jovens para 340. No ano de 2011, foram feitas matrículas para novas quatro turmas, mantendo os cursos de Enfermagem e Informática e inserindo dois novos cursos, Finanças e Hospedagem, atendendo a 12 turmas, em um total de 485 alunos. Em 2012, os dados foram mantidos tanto no que se refere aos cursos quanto à quantidade de alunos. Já em 2013, foi extinto o curso de Segurança do Trabalho e se iniciou o curso de Comércio, mantido no currículo atual da instituição.

Atualmente, no que se refere à organização administrativa pedagógica, a escola conta com um núcleo gestor, formado pela diretora, três coordenadoras pedagógicas, uma secretária e um assessor administrativo. Com relação à docência, são 38 professores que ministram as disciplinas técnicas e as da base nacional comum. A secretaria escolar ainda conta com três funcionários de apoio para o atendimento ao público e a expedição de documentos, bem como a alimentação dos sistemas escolares. Também há dois professores laboratoristas e quatro readaptados na biblioteca. Para

a manutenção dos ambientes, a escola tem quatro funcionários contratados como auxiliares de serviços gerais e um porteiro.

Em sua estrutura física, há um total de 13 salas de aulas, sendo uma delas cedida para uma universidade pública, dois laboratórios de informática, uma sala de projeção para aparelhos multimídias, uma biblioteca escolar e laboratórios de enfermagem, informática, química, física e biologia. A escola ainda tem quadra esportiva coberta, que serve também para o uso da comunidade local, assim como auditório e espaço para alimentação. A cantina da escola serve três refeições diárias, mas o serviço é terceirizado, não estando sobre a orientação da gestão escolar.

Para o funcionamento pedagógico, todos os professores das disciplinas propedêuticas são lotados com dedicação exclusiva, em um regime de 27 horas aulas e 13 horas para planejamento, que se divide em cinco horas de planejamento coletivo e oito de individual. No entanto, na EEEP, nenhum professor está lotado as 27 horas em sala de aula. O docente com maior carga horária tem 23h/aulas, visto que muitos professores participam de um projeto chamado Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

No que se refere à organização curricular, ela é composta por disciplinas técnicas da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. Cada curso tem um currículo próprio, com uma grade que se altera e com cargas horárias diferenciadas, sendo todos eles ofertados em tempo integral, garantidos pela Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, a qual afirma justamente que “para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à Educação Profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP terá jornada de tempo integral” (CEARÁ, 2008).

Com relação à base comum, o estudante tem um total de 2.620 horas. Já o ensino técnico e a parte diversificada somam uma carga horária de 5.400 horas, durante os três anos que correspondem ao ciclo do ensino médio. Todo o período de permanência do estudante é em tempo integral e não se distinguem turnos para disciplinas técnicas ou da base comum.

Nos três primeiros anos de implantação, de 2008 a 2010, a SEDUC constatou que havia escolas que trabalhavam as disciplinas da área técnica de maneira modular e não concomitante, ou seja, iniciando uma disciplina apenas quando terminavam a anterior, o que era contrário à proposta de disciplinas concomitantes. Por isso, em

2011, aconteceu uma reunião com todos os coordenadores escolares para que essa prática fosse extinta e um pedido para que as escolas trabalhassem com todo o quadro de disciplinas técnicas do período de maneira concomitante.

No currículo da parte diversificada, os alunos têm aulas de três disciplinas – Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo –, oferecidas por professores responsáveis pelos conteúdos da base nacional comum. No entanto, todo acompanhamento e treinamento dos docentes é realizado pelo SEBRAE e Instituto Aliança, levando para esse eixo do currículo uma formação voltada para a cidadania e o mundo do trabalho.

Tais disciplinas são ministradas por esses professores, a fim de que eles possam realizar a compensação da carga horária. Por isso, é importante a formação e o acompanhamento das instituições que configuram as propostas pedagógicas da parte diversificada. De fato, todo planejamento e indicações de como executar a aula são entregues ao professor e sua preocupação passa a ser apenas a execução das propostas.

Conclui-se que o currículo prescritivo se materializa na matriz curricular e que, na Educação Profissional integrada ao ensino médio, ela é estruturada por três áreas, sendo elas a Formação Geral (Base Nacional Comum), formada por 13 componentes curriculares básicos e comuns a qualquer modalidade do ensino médio; a Formação Profissional, composta por conteúdos curriculares específicos de cada curso técnico, que obedecem a uma carga horária mínima; e as Atividades Complementares, que correspondem à parte diversificada, a qual acrescenta à formação dos alunos o estudo de temas que contribuam para o seu melhor desempenho como cidadão e profissional.

Completando a área de formação profissional, a escola oferece estágio curricular obrigatório, assim como todas as ETECs da rede, que se dá no 2º semestre, do terceiro ano de curso. Essa etapa é compreendida como um momento de aperfeiçoamento de habilidades e competências desenvolvidas ao longo do curso. Todo estágio é acompanhado por orientadores, para os quais são disponibilizadas 20 horas semanais para observação dos estudantes nas empresas.

Fica evidente um envolvimento de vários educadores, mas também é bem claro o intuito da instituição e da coordenação escolar em melhorar os resultados externos, não demonstrando, no escopo dos projetos, uma prática pedagógica que tenha

como objetivo uma concepção de homogeneidade disciplinar. A gestão pedagógica, nesse contexto de acompanhamento, verifica os roteiros de aula, auxilia na produção de materiais e acompanha a condução disciplinar.

Os coordenadores dos cursos técnicos, por atuarem em uma coordenação diferenciada, voltada para o estágio, e não inseridos nos planejamentos das áreas da base nacional comum, muitas vezes não participam de maneira ativa em nenhuma ação, atuando como espectadores ou auxiliando pontualmente quando há necessidade de palestras ou situações solicitadas pela gestão.

No curso de técnico de Hospedagem, como nos demais cursos, os professores não contam com horários de planejamento coletivo e não se reúnem com os seus pares, sendo ainda mais complicado para a coordenação escolar acompanhar as ações. Entretanto, são docentes que demonstram ser parte do projeto escolar e participam das atividades todas as vezes que são solicitados. Seus projetos, geralmente, são pontuais; no entanto, mesmo não tendo um acompanhamento fixo da coordenação, tais professores dão sequência às suas atividades e formam um grupo pedagógico sólido, sendo os mesmos educadores desde o início do projeto de Educação Profissional na cidade, o que não é comum nas ETEPs.

Assim, o curso, além de se constituir por meio do bom relacionamento entre os atores escolares e junto às empresas parceiras, tem altos números de empregabilidade após o estágio. Também por ser desenvolvido em uma escola próxima a uma grande rede hoteleira, apresenta um fator que faz toda diferença na formação dos estudantes: a construção de aulas práticas ao longo do curso.

Para compreender a concepção integrada de ensino médio e aplicá-la, é importante a quebra de paradigmas e de conceitos estruturantes de um ensino culturalmente compartimentalizado, que não percebe as múltiplas aprendizagens como complementares. Nesse contexto, encontra-se o primeiro desafio vivenciado na ETEP Elsa Maria: a dificuldade em romper com conceitos tradicionais de ensino, na busca por uma educação que se complete integrando a prática e a teoria, no intuito da formação emancipadora dos envolvidos.

A pesquisa realizada revela que essa escola tem tido dificuldades em promover arenas constantes ou momentos de discussões formais que levem a comunidade educativa a compreender a concepção de Ensino Médio Integrado, dentro de uma perspectiva de contextualização das ações educativas, em prol do reconhecimento

de uma formação por competências. Os espaços de planejamento são cristalizados por tarefas que devem ser cumpridas, deixando as discussões do currículo para outros momentos, que acabam não acontecendo frente ao dinamismo da escola. Ainda como desafios, a instituição tem um número de horas-aula reduzidas para o planejamento dos professores técnicos, sem contar que a formação inicial desses profissionais não prevê a docência, deixando lacunas na efetivação de tarefas pedagógicas.

Não se pretende aqui negar qualquer prática de sucesso da EEEP Elsa Maria ou exigir que professores assumam outras disciplinas. Também não se deseja ter uma escola que só desenvolva práticas transversais. O que se propõe, de fato, é a integração no campo do conhecimento, dando completude e maximizando a formação dos estudantes. As maneiras e alternativas que podem favorecer esse processo não serão impostas e nem aparecerão em protocolos prontos, mas devem ser pensadas e construídas pelos participantes da comunidade educativa da EEEP Elsa Maria Porto Costa Lima em um espaço dialógico e reflexivo das práticas já vivenciadas.

Diante disso, a fim de concretizar uma proposta educativa mais coesa no que se refere à integração, faz-se pertinente entender como a coordenação escolar pode atuar para que a integração curricular se dê na EEEP Elsa Maria. Uma pergunta fundamental surge daí: quais ações levariam a um diálogo entre as diferentes áreas e como o projeto educativo culminaria em práticas integradoras?

Referências

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará nº 245**, Fortaleza, série 2, 23 dezembro de 2008. Caderno 1/3, ano XI. p. 1

_____. Governo do Estado. Decreto nº 30.282, de 4 de agosto de 2010. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (SEDUC) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/53767335/doece-caderno-1-30-04-2013-pg-28>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 2012.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Revista Interface**, Botucatu, v. 12, n. 26, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014>. Acesso em: 13 mar. 2016.

MARX, K. **O Capital**. Volume I. São Paulo: Abril, Cultural, 1983.

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

O planejamento escolar como uma possibilidade de valorização da Educação Física em um Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais

*Moacyr dos Santos Oliveira**
*Mayanna A. Martins Santos***
*Alexsandra Zanetti****

Este texto foi produzido a partir da pesquisa de Moacyr dos Santos Oliveira, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Mayanna A. Martins Santos, mestra em Educação, e a orientadora Alexsandra Zanetti, doutora em Educação.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Professor de Educação Física do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Juiz de Fora e da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Educação (UERJ).

A Constituição Federal de 1988 estatuiu a garantia de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, sendo seu oferecimento dever do Estado e da família. Estabelece ainda que o ensino será ministrado tendo como princípio o pluralismo de concepções pedagógicas, intencionando possibilitar a todos uma formação básica comum, ao determinar que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Complementando o que define a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96)¹ determina que cabe à União estabelecer, em colaboração com os estados, as competências e diretrizes que norteiam os currículos e conteúdos mínimos do ensino fundamental e médio, visando oferecer uma formação básica comum aos alunos.

Em seu artigo 26, a referida lei aponta também que os currículos dos ensinos fundamental e médio “devem ter uma base nacional comum, sendo complementados por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, s/p). A Educação Física, objeto de estudo desta dissertação e área de atuação profissional do pesquisador, passou a integrar a proposta pedagógica das escolas como um componente curricular obrigatório da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) também reforçam tal obrigatoriedade, ao definir que para o ensino fundamental de nove anos, mesmo nas escolas que optarem pela adoção da seriação nos três anos iniciais dessa etapa, deverá ser assegurado o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da disciplina, ainda que, para isso, admita a atuação de professores sem licenciatura específica na área.

Art. 31 - Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2013, p. 137).

Outro documento federal que menciona a disciplina é o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, publicado em 2007, que estabelece como uma das metas, em

1 Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.

seu artigo 2º, inciso VIII, “valorizar a formação ética, artística e a Educação Física” (BRASIL, 2007, s/p).

No que se refere especificamente à legislação do estado de Minas Gerais, a Constituição Estadual diz que “o Estado garantirá, por intermédio da rede oficial de ensino e em colaboração com entidades desportivas, a promoção, o estímulo, a orientação e o apoio à prática e difusão da Educação Física” (MINAS GERAIS, 2007, s/p)². Por sua vez, o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais para 2011 - 2020 tem como uma das metas para os ensinos fundamental e médio garantir que a Educação Física seja ministrada em todas as séries por professores habilitados, conforme o projeto pedagógico adotado em cada escola (MINAS GERAIS, 2011).

A SEE/MG publicou em 2005 uma proposta curricular para as escolas, intitulada Conteúdos Básicos Comuns (CBC), que abrange os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Esse documento visa estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridas pelos alunos da Educação Básica (MINAS GERAIS, 2005), ao definir os conteúdos básicos comuns para as etapas contempladas. Tal proposta foi desmembrada em cadernos específicos de cada conteúdo curricular, incluindo-se um para a Educação Física, que

contempla os conhecimentos mínimos necessários para que os adolescentes e jovens possam vivenciar a sua corporeidade com autonomia e responsabilidade, para intervirem na sociedade desse nosso tempo, com ludicidade e qualidade de vida (MINAS GERAIS, 2005, p. 11).

Por fim, a Resolução nº 2.741, de 2015, da SEE/MG, que, entre outras normatizações, organiza o Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais, estabelece no artigo 6º, parágrafo 2º, que

nos anos iniciais do Ensino Fundamental o componente curricular de Educação Física será ministrado pelo professor habilitado neste componente curricular, de acordo com a Lei Estadual nº 17.942/2008 e, na ausência desse profissional as aulas serão ministradas pelo próprio Regente de Turma (MINAS GERAIS, 2015, p. 2).

Além das instituições de ensino municipais, estaduais e privadas, em Minas Gerais há também o Sistema de Ensino da Polícia Militar. Os Colégios Tiradentes da Polícia

2 Artigo 218 da Seção VII destinada ao desporto e ao lazer.

Militar de Minas Gerais (CTPMs) são responsáveis pelas atividades relacionadas à educação escolar dos policiais militares e seus dependentes legais e se vinculam tecnicamente à Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (Deeas), órgão gestor da Educação Básica da PM (MINAS GERAIS, 2014, p. 5). Entre outras atribuições, a Deeas é responsável pelo planejamento, pela coordenação, pelo controle e pela supervisão técnica das atividades específicas de educação escolar e assistência social da PMMG, realizando supervisões técnicas relacionadas aos assuntos de educação escolar e assistência social nas unidades do CTPM e nas unidades operacionais (MINAS GERAIS, 2015, p. 4).

É importante destacar a relativa autonomia concedida à PMMG para o gerenciamento das unidades do CTPM, vinculando-se à SEE/MG quase exclusivamente por meio dos repasses dos recursos financeiros, via Caixa Escolar, além de seguir as normatizações que regem os estabelecimentos de ensino do estado. Todos os servidores não militares que atuam nos colégios exercem a função na carreira civil da Polícia Militar, que possui regras e meios de ingresso diferenciados dos servidores da SEE/MG. Tomando como referência o ano de 2016, há 22 unidades do CTPM no estado, sendo uma delas em Juiz de Fora, local onde a pesquisa que embasa este artigo está sendo realizada.

O Colégio Tiradentes da PMMG de Juiz de Fora foi fundado em 6 de junho de 1963. Localizado em prédio anexo ao 2º Batalhão da Polícia Militar em Juiz de Fora, o CTPM/JF, segundo dados disponíveis no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³, tinha, em 2013, 1.129 alunos matriculados, distribuídos em 36 turmas do ensino fundamental e médio, com funcionamento em dois turnos. No turno matutino, a escola acolhe turmas do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, além dos três anos do ensino médio. À tarde, contempla as turmas do 1º ao 6º ano do ensino fundamental.

Em relação ao nível socioeconômico, o CTPM/JF encontra-se inserido no grupo 6⁴, o que significa que seus alunos situam-se no nível classificado como alto pelo

3 Dados baseados no censo escolar de 2013.

4 Nesse nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); e bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e dois carros. Além disso, contratam empregada mensalista, têm renda familiar mensal alta, acima de 12 salários mínimos, e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

INEP⁵. O colégio tem em seu quadro de pessoal 114 funcionários e seis militares que exercem funções administrativas, docentes, técnicas, entre outras necessárias para o funcionamento de sua estrutura. Ainda estão nele incluídos 68 docentes, sendo quatro de Educação Física.

O Regimento Escolar do CTPM/JF, no artigo 8º, apresenta a filosofia institucional da unidade, em consonância com a educação escolar da PMMG.

Art. 8º - A Filosofia que orienta a conduta dos integrantes do Colégio Tiradentes, e que reflete a maneira de ser e agir da Instituição, é humanística e inspirada nos ideais de solidariedade e justiça. Tem compromisso com o desenvolvimento da cidadania, através de uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva. É composta de missão, visão e valores (MINAS GERAIS, 2014, p. 9).

Quanto à sua organização didática, o documento define que o sistema de educação escolar da PMMG é competente para discutir e decidir sobre o projeto pedagógico das suas unidades, em conformidade com as especificidades locais e regionais, o que fará parte do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), sendo tal documento o que determina as ações administrativas e pedagógicas da escola.

A estrutura de ensino do CTPM/JF divide-se em ensino fundamental e médio, organizados em séries anuais, na modalidade presencial, com carga horária anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos. O colégio funciona nos turnos da manhã e da tarde, com cinco módulos/aula de 50 minutos para os anos iniciais do ensino fundamental e seis módulos/aula de 45 minutos para os anos finais. Para o ensino médio, a carga horária é de sete módulos/aula de 45 minutos, de segunda a sexta-feira.

As formas de avaliação adotadas são a diagnóstica, com o intuito de verificar os conteúdos programáticos já dominados pelos alunos, realizada normalmente no início do ano letivo; e a formativa, que tem por objetivo classificar e atribuir notas e conceitos aos diversos componentes curriculares, aplicada ao longo dos trimestres letivos. Utiliza-se um sistema de pontos cumulativos, no qual são distribuídos 100

5 De acordo com o INEP, o Indicador de Nível Socioeconômico é calculado a partir do nível de escolaridade dos pais, da renda familiar, da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos alunos, sendo construído com base nos questionários contextuais das seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e Exame Nacional do Ensino Médio. No indicador, o grupo 1 congrega as escolas com nível socioeconômico médio mais baixo e o grupo 7, com o mais alto.

pontos durante o ano letivo, divididos em três etapas, nas quais o aluno deverá acumular o mínimo de 60% para se aprovado. Nos conteúdos de Educação Física, Artes e Educação Religiosa são atribuídos conceitos de “A” a “D” (JUIZ DE FORA, 2008, p. 35).

A Instrução nº 977/2014 da Deeeas, que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal dos Colégios Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, ressalta que a disciplina de Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica, seguindo os termos da legislação vigente. Seus objetivos no CTPM/JF, segundo o artigo 91, inciso IX, do Regimento Escolar de 2014 são

Além dos conhecimentos, procedimentos, atitudes, habilidades e experiências inerentes aos conteúdos curriculares, o ensino terá por objetivo:

[...]

IX - Educação Física: desenvolver programas de atividades físicas e desportivas, para a formação integral do aluno como ser social autônomo, democrático e participante, contribuindo para o pleno exercício da cidadania, sendo facultativo aos estudantes nos casos previstos em Lei (JUIZ DE FORA, 2014, p. 41).

A carga horária nos anos iniciais do ensino fundamental é de duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, preenchendo anualmente 66 horas e 40 minutos. Nos anos finais e no ensino médio, a carga horária semanal também é de duas aulas, com duração de 45 minutos cada, totalizando 60 horas. O documento ainda dispõe que a disciplina deverá ser obrigatoriamente ministrada, em todas as etapas de ensino, por professores especializados.

No que se refere aos programas de ensino do CTPM/JF, eles devem ser baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para tal componente curricular, no Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais e nos eixos temáticos norteadores dos conteúdos programáticos. Tais programas devem ser elaborados pelos professores, contemplando todos os conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina pela qual são responsáveis. De acordo com o Regimento Escolar do CTPM/JF de 2014, os Planos de Cursos e de Unidades Didáticas precisam ser elaborados anualmente de acordo com as técnicas atuais de planejamento⁶, devendo ser reorganizados e

⁶ O PDE do CTPM/JF não faz nenhuma menção de qual seriam as técnicas atuais de planejamento e tal exigência não é verificada no cotidiano da escola.

atualizados, adaptando-se ao nível de desenvolvimento dos alunos e à evolução do meio social. As práticas e concepções didático-pedagógicas deverão acompanhar as tendências atuais e estarem, ainda, em conformidade com o projeto pedagógico da escola⁷ (JUIZ DE FORA, 2014).

Algumas questões relacionadas aos PCN e aos CBC refletem na elaboração do planejamento da Educação Física no CTPM/JF, sobretudo na etapa de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Quanto aos PCN, estes foram traçados para servirem de referência para o ensino fundamental em âmbito nacional, tendo sido produzidos em um contexto político e educacional diferente do vivenciado atualmente. Já os CBC propostos pela SEE/MG destinam-se aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, como manifesto no próprio documento ao mencionar sobre a importância da definição dos seus conteúdos básicos comuns:

(...) estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na Educação Básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os **anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio** constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho (MINAS GERAIS, 2005, p. 9. Grifos nossos).

Além disso, o programa de Ensino da Educação Física contido no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para os anos iniciais do ensino fundamental lista os conteúdos de maneira ampla, generalizada, não abordando o que se espera que os alunos tenham aprendido ao final de cada etapa, fato que também é observado nos programas de ensino das demais disciplinas. Portanto, é premente que se revise o PDE, por se tratar de um dos poucos documentos capazes de orientar as ações de planejamento dos conteúdos no CTPM/JF, principalmente para os professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda no que se relaciona ao planejamento pedagógico, a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, em seu artigo 1º, determina que a carga horária semanal dos docentes deve ser de 24 horas, sendo 16 destinadas à docência e oito reservadas às atividades extraclasse, que podem ser distribuídas da seguinte forma: quatro

⁷ Ao consultar o PDE do CTPM/JF, é possível verificar os Programas de Ensino para o ano de 2008 (ano de elaboração do PDE) do ensino fundamental e do médio, sendo expostos nesta dissertação para apreciação o Plano de Ensino para a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. .

horas em local de livre escolha do professor e quatro na própria escola ou em local definido pela direção, sendo até duas dedicadas a reuniões. A direção pedagógica tem autonomia para decidir por acumular essas duas horas semanais, utilizando-as em reuniões mensais, objetivando um período de duração maior de tais encontros.

Ainda de acordo com o ordenamento, entre as tarefas extraclasse obrigatórias e as de opção dos professores, encontram-se ações de planejamento, estudo e avaliação inerentes ao cargo. Nas horas semanais para cumprimento na própria escola, devem ser realizadas atividades de capacitação, planejamento, avaliação, reuniões, dentre outras atribuições específicas da docência (MINAS GERAIS, 2012b).

Tendo como referência essa legislação, foi organizado o quadro de horários para as professoras regentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de modo que os docentes de cada ano tivessem semanalmente um horário de 50 minutos em conjunto fora da sala de aula para a realização de alguma atividade pedagógica. Tal fato só é possível porque os professores especialistas de Educação Física, Língua Inglesa e Educação Religiosa assumem as turmas da respectiva etapa simultaneamente.

Esse momento intencionalmente poderá ser destinado tanto para reuniões diversas entre as próprias docentes para planejamento, troca de atividades e de experiências pedagógicas ou reuniões com os pais de alunos, o Serviço de Orientação e Supervisão Pedagógica (Soesp) ou a direção pedagógica e administrativa, quanto para tarefas cotidianas, como elaboração de planos de aulas, correção de provas e trabalhos. Além disso, ao organizar os horários dessa forma, a escola proporciona para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental o cumprimento do ordenamento ratificado pela Resolução nº 2.741/2015 da SEE/MG e disposto na Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.

Contudo, não é observado no quadro de horários espaço para que os professores de Educação Física, Língua Inglesa e Educação Religiosa, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, tenham a mesma oportunidade de se reunirem semanalmente, dentro do próprio turno, com seus pares. Sequer há a possibilidade que isso ocorra individualmente, sem a presença dos respectivos pares, ou com o Soesp, por exemplo. Em virtude disso, os docentes dessas disciplinas são designados para cumprirem a carga horária semanal durante as reuniões mensais, em conjunto com os professores dos anos finais do ensino fundamental e médio.

Normalmente, nesses encontros são discutidos assuntos relativos a outro contexto, pois a realidade vivenciada nessas etapas de ensino é distinta da observada no 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Diante disso, o CTPM/JF não cumpre o que está disposto na Resolução nº 2.741/2015 da SEE/MG sobre a carga horária extraclasse dos docentes, que deve ser fixada para reuniões de forma igualitária para todos os que atuam no mesmo segmento. Tal medida dificulta a articulação entre os professores do mesmo conteúdo ou com os das demais disciplinas e até mesmo com as supervisoras e orientadoras pedagógicas da instituição, o que faz com que tais profissionais desenvolvam suas aulas com base em planejamentos individuais.

Outro ponto que corrobora com os indícios de que a Educação Física é tratada de forma diferente na instituição é que, por diversas vezes, são agendadas atividades alheias à disciplina em determinada turma, como reforço escolar para alunos com baixo rendimento, principalmente nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática, promovendo interrupções no que fora planejado. Outro exemplo são os treinamentos de ordem unida para os alunos, sob o comando do disciplinador militar ou civil, que ocorrem normalmente no início do ano letivo ou às vésperas de atividades festivas, fato que raramente se dá em horário de outro conteúdo.

Essa diferenciação também é percebida pelos próprios professores. É comum os docentes de Educação Física chegarem às salas para ministrarem suas aulas e receberem pedidos de outros professores para que um ou mais alunos permaneçam em sala de aula ou sejam conduzidos para as turmas que esses professores irão no próximo horário, a fim de concluírem tarefas inacabadas, atualizarem conteúdos dos cadernos ou cumprirem punições por condutas inapropriadas, privando-lhes por alguns instantes ou integralmente da aula de Educação Física. Não foram presenciadas atitudes semelhantes com quaisquer outras disciplinas, mostrando-se importante investigar quais seriam os motivos para que tal fato ocorra apenas com a Educação Física.

Ainda em relação aos outros docentes, ocorrem reclamações sobre o barulho produzido pelas aulas da disciplina, principalmente quando dois professores estão dando aulas simultaneamente, ou sobre o nível de excitação dos alunos após o término das atividades.

Além dessas questões, as disciplinas de Educação Física, Língua Inglesa e Ensino Religioso não são contempladas na implementação de certos projetos pedagógicos por parte da escola. Ao verificar, por exemplo, o “Projeto Aluno Pingo” – proposta da DEEAS para o 1º ao 6º ano do ensino fundamental e adaptada para o CTPM/JF, visando ao desenvolvimento de ações interdisciplinares com o objetivo de conscientizar os discentes e, indiretamente, os docentes e funcionários, sobre a necessidade do uso racional da água – há em sua proposta de descrição de atividades orientações para várias disciplinas, mas não para as anteriormente mencionadas.

Convém ressaltar que, apesar da avaliação da disciplina de Educação Física dar-se em um formato diferente em relação às demais disciplinas, sem, via de regra, a aplicação de provas objetivas e/ou dissertativas, o pesquisador nunca foi interpelado pelo Soesp sobre o seu procedimento avaliativo. Aliás, não foi percebido o interesse das supervisoras em saber como tais avaliações são realizadas.

Nas demais disciplinas, a avaliação e o desenvolvimento do conteúdo também são definidos pelos próprios professores, porém, há a supervisão do Soesp, que verifica os testes e os cadernos de plano de aulas aplicados, validando-os ou não. Esse procedimento não é repetido com a Educação Física, o que gera falta de acompanhamento dos planos de aula da disciplina.

Como consequência, o planejamento das aulas, a sequência dos conteúdos de uma série para outra, a continuidade das ações em casos de substituição de professores por motivo de licença e o acompanhamento das atividades por parte da direção pedagógica e do Soesp podem ser comprometidos. Logo, mostra-se essencial que sejam estabelecidos parâmetros para avaliação e monitoramento do aprendizado dos alunos nas aulas de Educação Física, do desenvolvimento da própria disciplina e da sua relação com as demais.

Quanto ao acompanhamento das demais disciplinas, mensalmente as supervisoras e orientadoras pedagógicas verificam os cadernos de planejamento das matérias ministradas pelas professoras regentes, sendo utilizado o espaço de uma das reuniões semanais para dar sugestões de exercícios e de tarefas a serem realizadas com os alunos. Também verificam as matrizes das atividades, das provas e dos trabalhos e discutem o processo de aprendizagem das turmas e dos estudantes, identificando possíveis demandas por intervenções pedagógicas diferenciadas

para algum educando, ou, ainda, são agendadas reuniões com os seus familiares. Esse procedimento também não é feito com os professores de Educação Física, o que gera o questionamento de como é efetuada a supervisão e a avaliação desse conteúdo por parte dos segmentos escolares competentes.

Por meio da verificação do planejamento dos professores de Educação Física, percebe-se que não há integração entre os próprios docentes de tal componente curricular em relação à continuidade dos conteúdos: há um certo isolamento, não sendo configurada uma equipe com ações interligadas e sequenciais ao longo dos anos e das etapas de ensino. Essa desmobilização é potencializada pela organização escolar, com raros momentos para encontros pedagógicos entre os professores de Educação Física e/ou com o Soesp, ainda que se saiba que as reuniões semanais entre os professores seja um espaço nobre para oportunizar tal articulação.

Busca-se, por isso, investigar quais são as dificuldades da equipe gestora do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Juiz de Fora em realizar o planejamento pedagógico com os docentes de Educação Física. Essa não é uma questão que se restringe à unidade escolar em estudo, mas um problema que se coloca para outros gestores do sistema educacional: como propiciar a todos os docentes a utilização da carga horária de atividades extraclasse de forma a contribuir de fato para sua prática docente?

Além disso, intenta-se compreender se a disciplina tem um lugar diferenciado em relação às demais no Colégio Tiradentes de Juiz de Fora e, caso a resposta seja afirmativa, quais as razões para tal ocorrência. Ademais, qual o impacto que a fragilidade dos documentos disponíveis para planejamento no CTPM/JF gera para a Educação Física? Como o planejamento pedagógico poderá contribuir para a melhoria da oferta de tal componente curricular para os alunos?

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Vade Mecum compacto**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, 1997.

JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento da Escola do Colégio Tiradentes**. 2008.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989**. 13. ed. Belo Horizonte, MG, 2007.

MINAS GERAIS. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (Deeas). **Regimento Escolar Juiz de Fora**. Belo Horizonte, 2014.

MINAS GERAIS. Lei nº 19.481, de 13 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais – PDEMG. Belo Horizonte, 2011.

_____. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. Altera as Leis nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum de Educação Física: Ensinos Fundamental e Médio**. Belo Horizonte, 2005.

_____. Resolução nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de Educação Básica. Belo Horizonte, 2015.

A reprovação e seus fatores no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora

*Patrícia de Sá Dias de Sousa**

*Wallace Andrioli Guedes***

*Fernando Tavares Junior****

O presente artigo, escrito a partir da pesquisa de mestrado desenvolvida por Patrícia de Sá Dias de Sousa, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o assistente de orientação Wallace Andrioli Guedes, doutorando em História Social, e o orientador Prof. Dr. Fernando Tavares Junior, doutor em Sociologia, busca diagnosticar e analisar os fatores relacionados às reprovações no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora (IF Sudeste MG).

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutorando em História Social (PPGH/UFF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sociologia (IUPERJ).

O IF Sudeste MG foi criado pela Lei nº 11892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. A instituição se encontra obrigada por essa lei a ofertar, pelo menos, 50% de suas vagas para cursos técnicos, preferencialmente os integrados ao ensino médio, e 20% para as licenciaturas. O Campus Juiz de Fora compõe a estrutura multicampi do IF Sudeste MG. No total, são oito campi mais a Reitoria. Em 2014, foram contabilizadas 3.739 matrículas no Campus Juiz de Fora, o que justifica diagnosticar os altos índices de repetência.

O Campus Juiz de Fora atende a um quantitativo bastante considerável de alunos. De acordo com o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica/ SIGA, em 2014 foram contabilizadas cerca de 3.739 matrículas. Destas, pode-se destacar na especialização, 20 alunos; na graduação, 614 alunos; no técnico integrado, 678 alunos; no técnico modular, 950 alunos; no técnico PROEJA, 94 alunos; e no técnico subsequente, 1.383 alunos (BRASIL, 2015).

Ao realizar um levantamento no SIGA sobre o quantitativo de reprovações no período de 2010 a 2014, os dados obtidos demonstram um aumento significativo ao longo desses anos. O número de ingressantes por curso no primeiro ano era de 35 alunos até 2012. A partir de 2013, o quantitativo de ingressantes diminuiu para 30 discentes, justamente em virtude do aumento das reprovações. Conforme a tabela abaixo, de cerca de 37 reprovados em 2010, o que equivale a 17%, passou-se a 64 em 2013. A situação é preocupante, pois isso representa cerca de 30,4% do número de estudantes, já que o total nas primeiras séries dos Cursos Técnicos Integrados é de cerca de 210 alunos (seis turmas de 35 alunos cada, em média, o que varia de ano para ano).

Reprovar um terço dos alunos é um resultado insatisfatório para todos os envolvidos: alunos, escola, pais e professores. Os dados de 2014 foram um pouco menores que no ano anterior, mas continuam a chamar a atenção pela alta concentração de retidos no primeiro ano (BRASIL, 2015). Por isso, vale a pena observá-los com maior atenção: Edificações, 8 alunos; Eletromecânica, 13 alunos; Eletrotécnica, 11 alunos; Informática, 8 alunos; Mecânica, 10 alunos; e Metalurgia, 7 alunos.

No primeiro ano do Curso de Edificações, das disciplinas com notas abaixo da média nos bimestres, têm-se Biologia, em que 22 alunos perderam média no primeiro bimestre; Matemática, em que 7 alunos perderam média no primeiro, terceiro e quarto bimestres; História, em que 18 alunos perderam média no terceiro bimestre;

e Química, com 10 alunos que perderam média no segundo bimestre. As disciplinas que mais reprovaram foram Biologia, 7; Matemática e História, 4; e Química, 3. No fim do ano letivo, todos os alunos foram reprovados na disciplina de Biologia e alguns também ficaram retidos em outros componentes disciplinares.

No primeiro ano do Curso de Eletrotécnica, das disciplinas que se destacaram pelas notas abaixo da média, têm-se Circuitos Elétricos, com 17 alunos sem média no terceiro bimestre; Língua Portuguesa, com 20 alunos sem média no quarto bimestre; e Matemática, com 14 alunos sem média no primeiro bimestre. As disciplinas que mais reprovaram foram Circuitos Elétricos e Língua Portuguesa, 9, e Matemática, 7.

No curso de Eletromecânica, primeiro ano, durante os bimestres letivos de 2014, a quantidade de discentes com rendimento insuficiente foi de 27 no quarto bimestre de Metrologia, 16 no terceiro bimestre de Circuitos Elétricos, e 3, 2, 4 e 2, respectivamente, no primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres de Ajustagem. No último caso, é interessante notar que a quantidade de alunos sem média durante o ano não desperta tanta atenção, mas, ao final, a disciplina atingiu a terceira colocação em reprovações. Outro ponto a destacar se refere à disciplina de Circuitos Elétricos, que foi a de maior reprovação no Curso de Eletrotécnica e no Curso de Eletromecânica. As informações sobre as disciplinas que mais reprovaram são as seguintes: Metrologia, 12 alunos; Circuitos Elétricos, 11 alunos e Ajustagem, 7 alunos.

Com relação ao Curso de Informática, primeiro ano, foram 21 discentes sem média em Biologia no primeiro bimestre, 5 em Matemática e 13 em Química. O destaque ficou com a disciplina de Biologia, componente disciplinar em que os alunos apresentaram maior dificuldade, o que os reprovou na série. Ocorreram 5 reprovações em Biologia, 5 em Matemática e 3 em Química.

Com relação ao Curso de Mecânica, primeiro ano, em Metrologia foram 25 discentes sem média no terceiro bimestre e 21 no quarto; em Química, 13 no primeiro bimestre; em Matemática, 17 alunos no primeiro bimestre; e, em História, 13 alunos no quarto bimestre. A disciplina com maior número de reprovações foi Metrologia, com dez alunos. Além dela, destaca-se Química, com 5 reprovações, e História e Matemática, com 3 reprovações cada.

Finalmente, no Curso de Metalurgia, primeiro ano, das notas bimestrais abaixo da média, têm-se Biologia, com 11 alunos em cada um dos três primeiros bimestres;

Princípios de Metalurgia e de Materiais, 10 alunos no último bimestre; Geografia, 7 no primeiro bimestre; e História, 22 alunos no terceiro bimestre. Apesar de ninguém ter sido reprovado em Matemática, 19 discentes ficaram sem média no primeiro bimestre. Entretanto, houve um avanço acadêmico. Aqui, mais uma vez a disciplina de Biologia foi a que mais reprovou: dos 7 alunos reprovados, todos ficaram retidos. Destacam-se, também, a disciplina de Princípios de Metalurgia e de Materiais, com 3 reprovações; e Geografia e História, com 2 reprovações cada.

O total de reprovações em 2010 foi de 37 alunos. Todas as turmas de primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados contabilizaram reprovações, que variaram de 4 a 10. Em 2011, o total de reprovados foi de 38 alunos, com variação de 3 a 11 retenções entre as turmas de primeiro ano e reprovações em todas elas.

No ano de 2012, o total de reprovações no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados caiu um pouco: foram 33, oscilando entre 1 e 11. A reprovação novamente se repete como característica para todas as turmas de primeiro ano dessa modalidade de ensino. Já em 2013 houve um aumento bastante significativo nos resultados das reprovações. Da faixa dos 30 passou-se a 64 retenções. As turmas com menor índice somaram 7 reprovados e o que merece destaque é o primeiro ano de Mecânica Integrado, com 18 reprovações.

O quantitativo de reprovações no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados de 2014 caiu em relação ao ano anterior. Foram 57 reprovações, ainda um número elevado. Aqui a variação foi entre 7 reprovados em duas das turmas e 13 em outra. A tabela 1 mostra a evolução histórica das reprovações entre 2010 e 2014. Observa-se que alguns cursos reprovam mais e outros menos. Essa constatação é motivo de análise e aprofundamento, pois se existem cursos que não estão reproduzindo um fracasso tão significativo, há algo a ser aprendido com eles.

Tabela 1. Resumo ranking da reprovação 2010 a 2014: primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados

Colocação	Curso	Quantitativo	Percentual
1º	1º Mecânica Integrado	55	24%
2º	1º Eletromecânica Integrado	43	18,7%
3º	1º Eletrotécnica Integrado	39	17%
4º	1º Metalurgia Integrado	36	15,7%
5º	1º Informática Integrado	32	13,9%
6º	1º Edificações Integrado	24	10,4%
Total	Todos os cursos	229	100%

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Siga – Ensino 2010 a 2014 (2016).

Vale destacar diante da exposição do ranking que o curso de Edificações é o que menos reprovou. Ele é responsável por cerca de 10% das reprovações dos alunos na série histórica de 2010 a 2014. Em contrapartida, Mecânica reprovou mais que o dobro de Edificações e é responsável por cerca de um quarto das reprovações nos últimos cinco anos. Quando somamos os dois cursos que mais reprovam, Mecânica e Eletromecânica, percebe-se que eles são responsáveis por quase 43% das reprovações. Ou seja, dois cursos que abrangem quase metade do quantitativo de retenções na série verificada.

É interessante comparar os números de reprovações do IF Sudeste MG aos de outras instituições de perfil semelhante, bem como a um panorama geral desses números no ensino médio federal. O censo escolar do período de 2010 a 2013 apresentou os seguintes dados com relação às taxas de reprovação escolar para o ensino médio público federal. Em 2010, para o ensino médio como um todo, a taxa foi de 14,2% e para o primeiro ano, 19,3%. Em 2011, 13,9% e para o primeiro ano, 19,4%. Em 2012, a marca foi de 13,4% e para o primeiro ano, 17%. Finalmente, em 2013, atingiu-se 13,5% e para o primeiro ano, 20,5%.

De acordo com dados de rendimento do primeiro ano do ensino médio público, coletados pelo censo escolar de 2014 e divulgados pelo INEP, a taxa de reprovação nacional foi de 19,7% para as instituições federais. Já para o ensino médio público como um todo, foi um pouco menor na média de todos os anos: 13,1%.

No estado de Minas Gerais, observando o período de 2010 a 2014, as taxas de reprovação escolar no ensino médio público federal apresentam tendência de queda, se comparadas aos índices nas escolas federais do território nacional como um todo. Em 2010, a taxa de reprovação para o ensino médio público federal mineiro foi de 13,9% e, exclusivamente para o primeiro ano, o percentual foi de 19,6%. Em 2011, no nível médio como um todo, 12,9% e só no primeiro ano, 20,6%. Em 2012, 10,2% e somente no primeiro ano, 17,4%. Em 2013, no ensino médio, 12,3% e só no primeiro ano, 19,7%. Em 2014, observando as taxas de rendimento do estado para o primeiro ano do ensino médio, verifica-se que a taxa de reprovação no setor educacional federal versa em 20,9%. No ensino médio todo a taxa foi de 13,8%.

Com relação às escolas federais especificamente de Juiz de Fora, tem-se o Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF), com taxa de reprovação no primeiro ano do ensino médio de 10%. Além dele, verificou-se a taxa do Colégio Militar, para a mesma etapa de ensino, sendo essa de 4,4%. No IF Sudeste MG Campus Juiz de Fora, a taxa de reprovação para o primeiro ano do ensino médio foi de 29,9%, o que se mostra bem acima das outras instituições. No entanto, há que se considerar que ele é a única instituição que oferece o ensino médio integrado ao técnico.

Importante fazer uma comparação no que tange às reprovações com os outros campi do IF Sudeste que também ofertam o ensino médio integrado ao técnico. O campus Barbacena apresentou como taxa de reprovação para o primeiro ano do ensino médio no ano de 2014 o percentual de 21,8, o campus Rio Pomba alcançou 21,3% e o campus Muriaé, 42,3%. A análise comparativa dentro do próprio IF Sudeste MG é bastante pertinente devido ao fato de os campi apresentarem normas e políticas em comum, ressalvadas as especificidades geográficas e locais. A quantidade de Cursos Técnicos Integrados ofertados em cada campus também é uma importante informação. Juiz de Fora oferta seis cursos; Barbacena, quatro; Rio Pomba, cinco e Muriaé, três.

Diante do exposto, pode ser observado que os campi do IF Sudeste MG estão com taxas de reprovação acima dos índices nacional e estadual (Minas Gerais), sendo que Muriaé apresenta mais que o dobro da taxa de reprovação. O fato de a cidade ter menos cursos e apresentar maior quantitativo de reprovação pode ser explicado em virtude dos Cursos Técnicos Integrados nesse campus terem sido iniciados justamente no ano de 2014. Como é uma modalidade nova para a equipe

escolar e não há dependência em nenhum dos campi do IF Sudeste, isso pode ter colaborado para o alto índice. Outra possibilidade seria a questão da média: Muriaé possui apenas dois cursos com altos índices de reprovação, o que eleva a média final. O campus Juiz de Fora, por exemplo, tem seis cursos, o que faz a média ser mais equilibrada.

É importante verificar também como estão as taxas de reprovação no primeiro ano em outros Institutos Federais que também ofertam o ensino médio integrado ao técnico. Ainda analisando o estado de Minas Gerais, tem-se o Instituto Federal de Minas Gerais/IFMG – Campus Betim, que apresentou taxa de reprovação no ano de 2014 para o primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados ao médio de 15,1%. No mesmo instituto, mas no campus Governador Valadares, a taxa de reprovação para o primeiro ano foi de 16,2%. No tocante aos índices de reprovação, em ambos eles estão abaixo das médias nacionais e mineiras para instituições federais.

Dentro da região Sudeste, no estado do Rio de Janeiro, o destaque é o Instituto Federal do Rio de Janeiro/IFRJ – Campus Cabo Frio. A taxa de reprovação para o primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio no ano de 2014 foi de 16,1%. Além dele, tem-se o Instituto Federal Fluminense/IFF – Campus Goytacazes, no qual a taxa de reprovação foi de 20,6% . O IFRJ – Campus Cabo Frio manteve essa taxa abaixo dos níveis nacional e estadual (17,3% para instituições federais). Já o IFF – Campus Goytacazes está com taxa de reprovação acima do nível nacional e ligeiramente abaixo da estadual.

No Espírito Santo, o Instituto Federal do Espírito Santo/IFES – Campus Vitória apresentou taxa de reprovação para o primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados de 13,8%, abaixo dos níveis nacionais e estaduais. No estado como um todo, a taxa de reprovação para o primeiro ano em instituições federais versa em 15%

Em São Paulo, a taxa de reprovação no mesmo período foi de 18,1% para o primeiro ano do ensino médio. No Instituto Federal de São Paulo/IFSP – Campus São Paulo, a taxa de reprovação verificada no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados foi de 20,1%, acima da média estadual e nacional.

Considerando, portanto, o número elevado de reprovações no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio do IF Sudeste MG, cabe analisar as possíveis razões para isso. Entendendo a reprovação como resultado de fatores múltiplos, vale discutir alguns deles no caso específico do primeiro ano, como o

número de disciplinas cursadas pelos alunos, as dificuldades próprias dessa etapa específica da trajetória educacional e as desigualdades que vêm à tona diante da implementação na instituição da Lei de Cotas.

O número de disciplinas cursadas pelos alunos é uma informação relevante para esta pesquisa. O 1º ano do curso de Edificação Integrado tem exatamente 21 disciplinas, os cursos de Eletromecânica, Eletrotécnica e Informática Integrados, 20, o de Mecânica Integrado tem 18 disciplinas e o de Metalurgia Integrado, 17. Pode-se questionar se não seria um número excessivo de disciplinas para administrar, restando pouco tempo livre em casa para se dedicar ao estudo. Importante destacar que o aluno reprovado em apenas uma dessas disciplinas acaba repetindo a série toda novamente.

A carga horária diária e semanal a que esses estudantes se submetem, portanto, é um fator que deve ser levado em consideração, haja vista que um curso técnico integrado exige uma dedicação enorme. Se o ensino médio convencional já apresenta um número considerável de disciplinas, o integrado ao técnico tem carga de trabalho acadêmico ainda mais intensificada e extensa.

Em média, os alunos do primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados permanecem em atividades acadêmicas por 40 horas semanais. No entanto, cada curso tem sua carga horária definida no projeto pedagógico de curso (PPC): o primeiro ano do curso de Edificações Integrado tem carga anual de 1.640 horas e de Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica e Metalurgia Integrados, 1.600 horas. Passar cinco dias da semana em dois turnos na escola exige esforço pessoal dos alunos.

Alguns deles moram em bairros bem distantes da escola, e até mesmo em cidades vizinhas, o que aumenta o tempo de deslocamento e diminui ainda mais o período livre em casa. Alguns discentes chegam em casa às 20 horas devido aos horários de ônibus. Alguns acordam às 4h30 para estar na escola às 7 horas, pois moram em outra cidade e dependem do ônibus que sai mais cedo. É uma rotina laboral. Por isso, o esforço pessoal de cada discente deve ser dobrado se comparado com uma escola que só oferta o ensino médio. Todas essas variáveis devem ser pensadas quando se verifica uma reprovação ao fim de um ano letivo.

O segundo aspecto aqui discutido tem a ver com as dificuldades próprias da entrada no ensino médio. A saída do ensino fundamental e o ingresso no nível médio em uma instituição grande como o IF Sudeste MG, na qual se convive com cerca de

20 disciplinas e uma rotina bem mais complexa, traz para os adolescentes desafios nunca antes enfrentados. É muita novidade para sujeitos em desenvolvimento e, por isso, toda a equipe da escola deve estar atenta e sensível aos seus anseios e às suas dificuldades. Muitos alunos passam mal no início do ano letivo sem causa física aparente. Eles se sentem angustiados, ansiosos e estressados diante do novo. Isso também ocorre em período de provas. Tais fatores devem ser considerados para evitar o número excessivo de reprovações, pois se sabe que a motivação para os estudos influencia na aprendizagem.

O terceiro ponto a ser destacado se relaciona ao ingresso no IF Sudeste por meio das cotas. Em 2013, o ingresso no Campus Juiz de Fora passou a se dar pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a chamada Lei de Cotas. Portanto, há exatamente dois processos seletivos, o público que antes concorria amplamente passou a se inscrever dentro de cada grupo de concorrência, o que é relevante para esta pesquisa.

Apesar de termos apenas três anos desde a implantação da lei, a verificação de quantos alunos reprovados ingressaram no grupo de cotas e no grupo da ampla concorrência se faz importante devido à mudança na forma de ingresso.

O artigo 4º da Lei nº 12.711/2012 disciplina o quantitativo de vagas a ser reservado para os alunos cotistas na seguinte proporção:

As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas”.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2015).

O objetivo da lei é promover a equidade social dentro do âmbito da educação, dado o tamanho das diferenças econômicas, sociais e raciais no Brasil. Para isso, reserva 50% das vagas para alunos provenientes de escolas públicas. Diante disso, faz-se fundamental a análise do grupo de alunos repetentes para verificar se eles advêm do ingresso por cotas de escola pública ou da ampla concorrência.

Conforme a legislação exige, das 30 vagas do processo seletivo reservadas para cada curso, 15 são destinadas a alunos provenientes da cota e 15 são abertas à ampla concorrência. Portanto, os ingressantes das turmas de primeiro ano são metade proveniente da cota e metade vinda da ampla concorrência.

Do quantitativo de reprovados no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados, no ano de 2013, observou-se que dos 64 alunos, 45 ingressaram por meio da cota de escola pública e 19 por ampla concorrência. Dentro de cada curso, a distribuição se deu da seguinte maneira: na turma de 1º Edificações Integrado foram 4 cotistas e 3 não-cotistas; de 1º Eletromecânica Integrado foram 10 cotistas e 2 não-cotistas; de 1º Eletrotécnica Integrado foram 7 cotistas e 3 não-cotistas; de 1º Informática Integrado, 7 cotistas e 3 não-cotistas; de 1º Mecânica Integrado, 14 cotistas e 4 não-cotistas; e na turma de 1º Metalurgia Integrado, 3 cotistas e 4 não-cotistas. O percentual de reprovados cotistas no ano de 2013 foi de 70,3%, aproximadamente, e o de não cotistas, 29,7%.

Já no ano de 2014, no qual foram reprovados no primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados, 57 alunos, foram 41 cotistas e 16 não-cotistas. Na turma de 1º Edificações Integrado foram 6 cotistas e 2 não-cotistas; de 1º Eletromecânica, 11 cotistas e 2 não-cotistas; de 1º Eletrotécnica, 8 cotistas e 3 não-cotistas; na turma de 1º Informática, 5 cotistas e 3 não-cotistas; de 1º Mecânica Integrado, 6 cotistas e 4 não-cotistas; e na turma de Metalurgia, 5 cotistas e 2 não-cotistas. O percentual de cotistas reprovados nas primeiras séries foi, então, de 71,9%, aproximadamente, e o de não cotistas, 28,1%.

Diante dos dados coletados, observa-se que os estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas alcançaram mais reprovações na primeira série do ensino técnico integrado ao médio que os demais. Isso é uma preocupação para a instituição, pois a equidade não está sendo praticada, apesar de a lei ter como objetivo impulsionar a equalização de oportunidades.

Segundo Lopez (2009), a equidade se equipara a igualdade de resultados, ou seja, é a única opção para compensar e reverter as desigualdades iniciais, rompendo, dentro do sistema educativo, com os determinismos sociais. Nesse sentido, equidade é o que se denomina dar oportunidades aos que não as tiveram para que possam chegar mais próximos daqueles que delas puderam gozar. Ainda de acordo com Lopez (2009, p. 79),

a definição de equidade educativa a partir da busca da igualdade nos resultados educativos e nas oportunidades a uma educação superior pressupõe assumir e promover um conjunto de desigualdades, legitimadas a partir da adoção do princípio de equidade. Em primeiro lugar, implica promover diferenças no acesso das crianças, por exemplo, incentivando uma incorporação mais precoce para aqueles que provêm de setores sociais mais excluídos. Em segundo lugar, o tratamento que as crianças e adolescentes devem receber ao longo de toda a sua trajetória educativa também deverá ser diferente, a partir do reconhecimento das particularidades de cada um dos cenários sociais dos quais provêm os alunos de cada escola.

Se altos índices de reprovação não fomentam a equidade nem entre os alunos provenientes da ampla concorrência, o que poderíamos dizer dos discentes que ingressaram pela Lei de Cotas? O fato das taxas de reprovação serem mais elevadas entre os cotistas demonstra que o processo de ensino-aprendizagem não estaria promovendo a inclusão real desses alunos dentro da escola. Portanto, há que se buscar estratégias para reverter a situação de fracasso que se instalou no IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora.

Apresentados esses dados e informações, acredita-se ser possível considerar que faz parte do processo de diminuição dos índices de reprovação do IF Sudeste MG o combate à arraigada cultura de reprovação na educação brasileira. A mudança de paradigmas quanto ao tema é um desafio nacional devido aos índices observados em todo o percurso histórico das nossas escolas. Dentro do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora a reprovação também tem sido detectada sem que os profissionais se deem conta de que a “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1990) se instalou no país desde a origem de nosso sistema educacional.

Ribeiro (1991) afirma que a reprovação muitas vezes é utilizada como recurso pedagógico, ou seja, acredita-se que sua possibilidade de ocorrência é o que leva o aluno a se motivar a estudar para a prova ou passar de ano. De acordo com o autor, a cultura da reprovação traz em seu bojo o caráter individual de culpar unicamente o aluno, o que é uma distorção. É improvável que apenas um dos sujeitos da relação ensino-aprendizagem seja responsável pelo fracasso.

Faz-se necessário, desse modo, refletir acerca da multiplicidade de fatores que conduzem ao fracasso escolar e que culminam na reprovação ou evasão. A reprovação é prejudicial ao rendimento dos alunos, trazendo impactos negativos

para a aprendizagem. Apesar de ser utilizada para corrigir falhas anteriores, a retenção pode estigmatizar e desmotivar o discente. Essa queda na autoestima devido ao fracasso escolar ainda pode acarretar enfraquecimento dos laços com a escola, o que, em algumas situações, culmina em evasão ou abandono.

Sendo assim, é preciso refletir sobre os objetivos dos Institutos Federais, como o IF Sudeste MG: formar profissionais técnicos capazes de desempenhar funções de qualidade na sociedade, assim como dar oportunidade ao discente de prosseguir em estudos posteriores (em nível superior, por exemplo). Em qualquer uma das situações há que se proporcionar ao aluno uma formação mais ampla, humana e cidadã. Os valores de solidariedade, cidadania, participação social, respeito ao outro e ao meio ambiente devem ser objeto das práticas de ensino. Portanto, repensar os índices de reprovação também está dentro das funções e necessidades que permeiam a escola.

Referências

BRASIL. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora**. Disponível em: <<http://www.jf.ifsudestemg.edu.br/index.php?centro=noticiatoda.php&id=2339&abre=s>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. **Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnicos**. Disponível em: <<http://jf.ifsudestemg.edu.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica: SIGA/IFSudesteJF**. Disponível em: <<http://siga.jf.ifsudestemg.edu.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

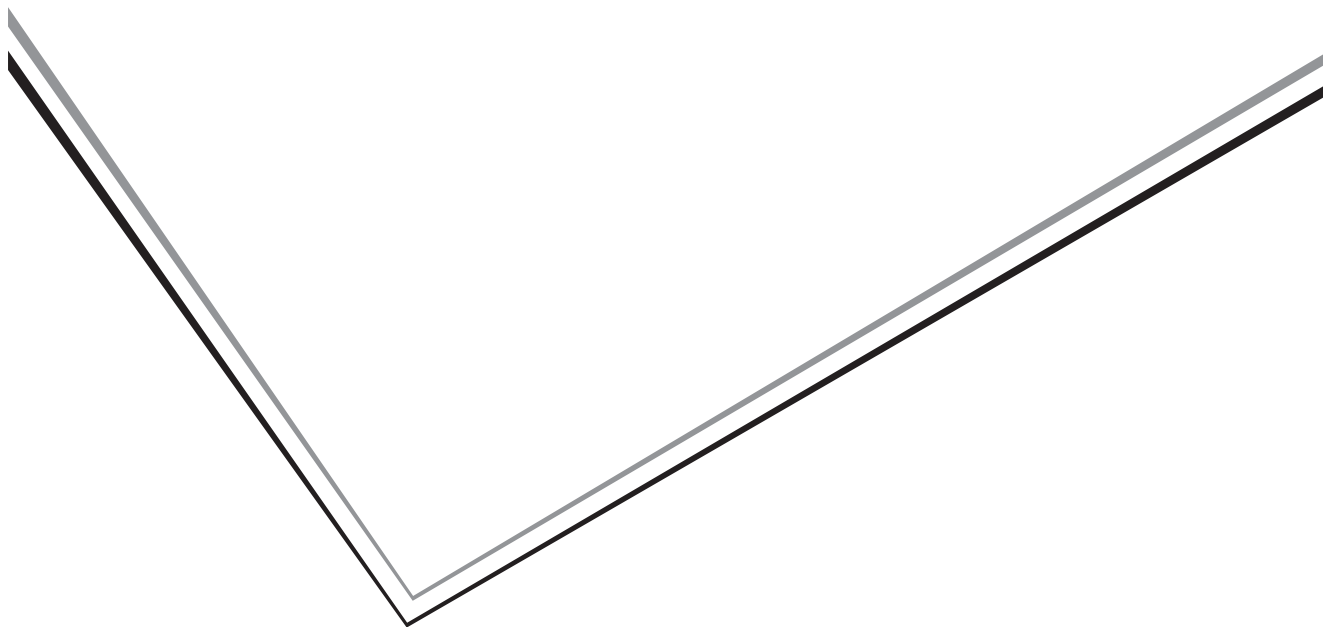
BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 5 set. 2015.

LOPEZ, N. **Equidad Educativa y Desigualdad Social: desafíos de la educación em el nuevo escenario latino-americano**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, mai./ago. 1991.

SEÇÃO 2

Gestão Educacional



Gestão dos Sistemas Educacionais

*Mariane C. Koslinski**

Os capítulos que compõem esta seção temática discutem desafios atuais enfrentados pelos sistemas educacionais para promover qualidade da educação, especialmente expressa pela aprendizagem dos alunos. A recente expansão de sistemas de informação e avaliação externa da educação contribuiria para o enfrentamento desses desafios, uma vez que permitem, a princípio, o uso de dados para planejamento e tomada de decisões, seja pelas gestões centrais (secretarias de educação) e suas instâncias intermediárias, seja pelos atores escolares. Além disso, no contexto brasileiro, caracterizado pela descentralização político-institucional dos sistemas educacionais, eles possibilitariam o monitoramento e acompanhamento de políticas educacionais e seus resultados. Para tanto, são necessárias bases de dados atualizadas, confiáveis, fidedignas e ágéis na divulgação (CASTRO, 2000).

No entanto, os primeiros estudos sobre o uso dos sistemas de informação e avaliação no contexto brasileiro observaram que as secretarias de educação ainda não compreendiam o potencial dessas informações para a formulação de políticas, planejamento e gestão de recursos e pessoal (SOUSA e OLIVEIRA, 2007). Se estudos mais recentes mostraram que a expansão e sofisticação de sistemas de avaliação estaduais foram acompanhadas por uma diversificação de usos na gestão central da educação (BROOKE E CUNHA, 2011), essa tendência ainda é incipiente quando se considera os atores escolares. Algumas pesquisas observaram usos pontuais de dados de avaliação e informação educacionais nas escolas, em contextos em que ações de indução de apropriação de sistemas de informação e avaliação estavam presentes (SILVA e GIMENES, 2013). No entanto, em contextos caracterizados pela ausência de ações de indução de uso pedagógico dos dados, foram observados falta de compreensão de indicadores educacionais e usos superficiais para informar planejamento e práticas de gestão e docentes (CERDEIRA, 2015; ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO; FERNÁNDEZ, 2014).

O desafio de indução no uso de informações e avaliações educacionais para o planejamento, gestão e prática escolares mobiliza, atualmente, diversos esforços

* Docente do do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

dos sistemas educacionais no Brasil. Os casos de gestão apresentados nesta seção contribuem para a compreensão de tais desafios a partir da discussão sobre a necessidade de aprimoramento do fluxo e da divulgação de informações entre gestão central, instâncias intermediárias e escolas, bem como dos entraves para o uso de sistemas de informação e avaliação para gestão e planejamento de ações pedagógicas e para gestão de pessoal.

O primeiro caso de gestão, **Possibilidades de aperfeiçoamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade)**, focaliza o uso de informações do referido sistema para o planejamento de ações pedagógicas e administrativas. O Simade abrange um extenso leque de informações, tais como declarações de transferências, ficha e boletim dos alunos, diário de classe, entre outros. Dessa forma, poderia servir como importante instrumento para o planejamento e desenvolvimento de um trabalho integrado entre as escolas estaduais de Minas Gerais, bem como permitir o acompanhamento das escolas pela gestão central e pelas instâncias intermediárias.

No entanto, o estudo observa que a sua utilização ainda é insatisfatória e foco de diversas reclamações. Seu objetivo é, então, investigar possíveis barreiras para o uso do Simade por atores escolares, tais como treinamento, conhecimento e domínio do sistema por funcionários das escolas, atendimento oferecido por instâncias intermediárias da secretaria de educação e acesso a suporte técnico do CAEd. Com isso, pretende identificar possíveis falhas sistêmicas, podendo contribuir, desse modo, para o aprimoramento de ações de indução ao uso de informações educacionais para o planejamento escolar.

O segundo capítulo da seção, **A inspeção escolar no estado do Rio de Janeiro e o fluxo de informações: transparência e responsabilização**, propõe uma investigação sobre fluxo e uso de informações. O foco do estudo são os inspetores escolares do estado do Rio de Janeiro, que teriam a atribuição de verificar a conformidade legal das escolas e corrigir desvios de procedimentos. No entanto, a análise realizada argumenta que o desempenho de atribuições de acompanhamento e avaliação das unidades escolares não é suficiente para garantir o fluxo de informações necessárias para órgãos governamentais tomarem decisões referentes à garantia da qualidade e regularidade da oferta educacional. Apesar da ampliação/expansão do papel do Inspetor Escolar no estado a partir da realização de concursos públicos para o preenchimento do cargo, o fluxo de informações ainda apresentaria deficiências.

Assim, a pesquisa busca compreender os limites para o fluxo e a divulgação sistemática de informações geradas pela inspeção escolar e propõe um sistema de gerenciamento e controle das informações produzidas pela inspeção escolar no acompanhamento e na avaliação das instituições de ensino.

O terceiro caso de gestão, **Avaliação de desempenho docente e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos da rede pública estadual do Ceará**, relata um exemplo do uso dos sistemas de avaliação em larga escala na produção de ações que visam alcançar maior eficácia de escolas estaduais de ensino médio de baixo desempenho em uma Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará. Sua equipe técnica, partindo do diagnóstico de que os baixos resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE, 2005-2007) estavam associados, entre outros fatores, aos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, à competência e eficácia do professor, propôs a coleta de informações sobre práticas pedagógicas docentes.

A coordenadoria, a partir do instrumento de avaliação, coleta dados sobre participação, planejamento, gestão de sala de aula, aperfeiçoamento profissional, assiduidade, pontualidade, entre outros, que são compilados em um relatório enviado para as escolas. A intenção de tal intervenção seria promover reflexão sobre práticas gerenciais e de gestão pedagógica de ensino e aprendizagem e induzir a adoção de estratégias com foco na melhoria do desempenho dos alunos. Sendo assim, o estudo propõe observar como os gestores realizam o feedback do relatório aos professores, o acompanhamento do plano de melhoria elaborado pelo professor a partir da avaliação de desempenho docente e a opinião desses profissionais no que diz respeito à contribuição da avaliação para a sua prática.

De forma similar ao primeiro capítulo da seção, esse caso identifica que a coleta de dados e produção do relatório não são suficientes para promover mudanças nas práticas dos atores escolares de forma satisfatória. Portanto, contribui para identificar entraves para o uso dos dados da avaliação docente proposto pelas instâncias intermediárias de gestão educacional.

O quarto capítulo, **As ações do assessoramento pedagógico dispensado às escolas de ensino médio das Coordenadorias Distritais de Educação da SEDUC/AM: implicações e desafios do trabalho de mediação do Supervisor Pedagógico**, de forma similar ao segundo, focaliza a relação entre o Supervisor

Pedagógico e as escolas, no contexto do ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). O supervisor seria o ponto de articulação entre a gestão central e as escolas. Entretanto, na ausência de uma definição e atribuições mais claras, a ação de tais profissionais é frequentemente interpretada pelos atores escolares como uma função burocrática e fiscalizadora.

O estudo busca, de um lado, compreender o fluxo de trabalho, os obstáculos e desafios enfrentados pelo Supervisor Pedagógico e, de outro, propõe a implementação de ações para melhorar o acompanhamento e monitoramento junto aos gestores, pedagogos e professores, o que pode contribuir para a melhoria de resultados educacionais.

O quinto capítulo, **A gestão de pessoas e a alocação de servidores na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas**, tem como objetivo investigar a gestão de pessoas como desafio para promover uma educação de qualidade, com foco no processo de alocação de servidores. Parte do argumento de que mesmo com os avanços em procedimentos relacionados à gestão de recursos – tais como a realização de concursos por zona da cidade, que busca evitar dificuldades de deslocamento para a escola –, a secretaria enfrenta entraves relacionados tanto à logística de alocação quanto à dificuldade de contratação/atração e capacitação de profissionais da educação.

Assim, o caso de gestão busca observar se os critérios de alocação de servidores utilizados pela secretaria atendem às necessidades das escolas estaduais no que diz respeito à quantidade de profissionais, às funções que exercem e aos entraves para o cumprimento dos critérios. Argumenta que a tomada de decisões sobre essa alocação precisa de sistemas de informação confiáveis e traz uma proposta de intervenção que busca desenvolver novos critérios, com o objetivo de otimizar o processo. Novamente chama atenção a importância de sistemas de informação para o planejamento da gestão central.

As discussões trazidas pelos capítulos da presente seção trazem luz ao debate sobre os desafios para o planejamento e a tomada de decisões baseadas em evidências por parte das secretarias de educação, de suas instâncias intermediárias e das escolas. Além disso, apresentam diversas ideias para superar as barreiras observadas, contribuindo, desse modo, para a elaboração de propostas capazes de induzir mudanças nas práticas, visando à melhoria da qualidade da educação.

Referências

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como Instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, p. 17-79, 2011.

CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000.

CERDEIRA, D. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A.; FERNÁNDEZ, S. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 78-107, 2014.

SILVA, V. G.; GIMENES, N. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes**: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil**: características, tendências e uso dos resultados. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE), 2007.

Possibilidades de aperfeiçoamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade)

*Camila Faria Balduti**
*Álison de Almeida Santos***
*Gilmar José dos Santos****

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda a utilização do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) no âmbito da rede estadual de Minas Gerais. O texto foi elaborado a partir da pesquisa de Camila Faria Balduti, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o assistente de orientação Álison de Almeida Santos, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e o orientador Prof. Dr. Gilmar José dos Santos, doutor em Administração.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Suporte Técnico no CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFRGS).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. De acordo com Moran (2003), o computador começou a ser utilizado nas secretarias das instituições educacionais antes de chegar à sala de aula. Atualmente, as TIC podem auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem e também no trabalho de gestão de escolas e secretarias de educação.

Diversas secretarias municipais e estaduais de educação distribuídas em todo o território brasileiro têm optado por implantar sistemas informatizados de administração e gestão escolar, sendo a rede pública estadual de Minas Gerais a primeira a adotar esse tipo de recurso. As informações neles inseridas podem facilitar o trabalho cotidiano das escolas e, por meio de dados consolidados, permitir o planejamento de ações pedagógicas e administrativas.

Entendendo a importância dos recursos digitais no ambiente escolar, desde 2004 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) vem desenvolvendo ações no âmbito do Projeto Escolas em Rede. O Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) consta no Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede (MINAS GERAIS, 2010) como uma das sete metas estipuladas referentes à informatização na gestão escolar.

Tal projeto contou com diversos parceiros, como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à UFJF, a InternationalSyst - Metasys, a INTEL do Brasil, o Instituto Hartmann Regueira (IHR) e o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)¹. No seu desenho, o CAEd foi responsável pelo desenvolvimento e pela implementação do Simade, utilizado na administração e gestão escolar, sendo organizado em cinco unidades: administração, avaliação, formação, pesquisa e sistemas de gestão.

Cabe destacar que, além de criar softwares para a gestão e administração de escolas, o CAEd operacionaliza programas que mensuram o rendimento de estudantes e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento dos profissionais da educação.

¹ De acordo com o MEC, o Proinfo leva computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas, com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>>. Acesso em: 1 dez. 2015.

A Unidade de Sistemas de Gestão (USG) do órgão é responsável por implantar, desenvolver sistemas e fornecer suporte, além de controlar a qualidade de todo o processo relacionado aos sistemas de administração escolar.

O Suporte Técnico do CAEd é um setor que pertence à Coordenação de Suporte (CSU), responsável por sanar dúvidas sobre o sistema e orientar sobre as operações desejadas pelo usuário. Já as questões de caráter pedagógico devem ser respondidas pelos profissionais que trabalham no Serviço de Documentação e Informações Educacionais (Sedine), setor componente de todas as Superintendências Regionais de Educação (SRE) que, por sua vez, são as subdivisões territoriais da SEE/MG.

Em relação aos sistemas de gestão escolar, inicialmente as escolas estaduais de Minas Gerais começaram a utilizar o Sistema para Administração e Controle Escolar (SisLAME), em um projeto piloto em 445 escolas da rede. Posteriormente, a versão para internet foi desenvolvida (MINAS GERAIS, 2010), atualmente utilizada por diversas escolas distribuídas em todo território brasileiro. No entanto, importante ressaltar que o Simade é utilizado exclusivamente pelas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

A versão do Simade para internet foi implementada nas escolas públicas estaduais em 2008, a partir da Resolução SEE/MG nº 1180, de 28 de agosto de 2008, que divulgou as diretrizes e orientações para implantação, manutenção e atualização de dados no sistema. Esse documento tornou obrigatória a sua utilização em todas as escolas da rede, com o intuito de

- dotar a rede estadual de ensino de sistema padronizado de gestão de processos administrativos e educacionais informatizado;
- oferecer aos gestores educacionais e à sociedade mineira informações precisas, atualizadas e confiáveis sobre o sistema estadual de ensino;
- facilitar a comunicação entre gestores, professores, demais servidores, pais e alunos das escolas estaduais e a unidade central e superintendências regionais de ensino (MINAS GERAIS, 2008).

O Simade possibilita às SRE e à SEE/MG o acompanhamento das escolas, em tempo real, por meio dos dados inseridos no sistema. Além disso, por meio dele, é possível emitir diversos relatórios, como ficha individual, declaração de transferência, boletim dos alunos, diário de classe, ata de resultados finais, histórico, dentre outros.

Com a inserção das informações por funcionários e diretores das escolas estaduais sobre a unidade de ensino, seus alunos e professores, além da obtenção de dados consolidados que podem auxiliar na gestão, é possível a migração para o sistema do Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso). Isso auxilia na formulação e implementação de políticas públicas, na distribuição de recursos, no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), dentre outros.

Quando o sistema foi implementado nas escolas, os funcionários das SRE tiveram treinamento para utilizá-lo e, hoje, eles são os responsáveis por treinarem os usuários que o manuseiam (diretores e secretários escolares).

O Simade Web e o Portal Simade podem ser acessados por diferentes perfis, sendo vinculados ao CAEd, às escolas, às SRE ou à SEE/MG. Os funcionários do CAEd têm acesso ao sistema por meio do perfil nomeado *Suporte*, que possibilita apenas a consulta ao sistema de todas as escolas.

No nível da escola, é possível ter os perfis *Diretor* e *Secretaria*, sendo o perfil de diretor cadastrado pela SEE/MG e o de secretaria pelo diretor da escola. Com eles, é possível acessar todas as funções do sistema da escola em que foram cadastrados, exceto em alguns momentos, quando é preciso que o diretor entre no sistema com seu login e senha ou digite sua senha para autorizar que o secretário escolar continue os procedimentos. É permitido ter apenas um cadastro de diretor ativo na escola, porém, pode-se ter mais de um perfil *Secretaria*.

No nível da SEE/MG e das SRE há, atualmente, 16 perfis em uso, sendo sete da SEE/MG e nove das SRE. Dependendo do perfil cadastrado, o usuário tem permissão de consultar apenas determinadas funções e/ou alterar outras.

Para que o usuário utilize o Simade de maneira plena, é preciso que tenha acesso ao Simade Web e ao Portal Simade, sendo este último destinado aos pacotes *Componente* e *Etapa*, criados pela escola e aprovados por algum funcionário da SRE. O pacote *Componente* é configurado para cada disciplina, contendo área de conhecimento, forma de avaliação (nota, conceito ou sem avaliação), valor total, se permite casas decimais e quantas, quantidade de bimestres e valor de cada um deles e se possui divisão de recuperação. Já o pacote *Etapa* é definido para cada série, sendo nele informados o tipo de ensino, a série, se permite progressão parcial e quais são as disciplinas daquela etapa de ensino.

No Simade Web é possível que os usuários tenham acesso aos menus para que utilizem as principais funções do sistema, como cadastros dos alunos, docentes, da escola e das turmas, períodos letivos, programas pedagógicos, enturmação dos alunos, emissão de diversos relatórios, dentre outros.

Com os recursos oferecidos às escolas por meio do Simade, é possível desempenhar com mais rapidez e precisão tarefas anteriormente feitas manualmente, ou sequer efetivadas, economizando papel e espaço físico nas escolas. Além disso, algumas atividades são realizadas automaticamente, como os históricos escolares, disponíveis para impressão em qualquer momento após o encerramento das turmas.

Para que os diretores e secretários escolares possam operar e utilizar o Simade como facilitador do trabalho cotidiano das escolas e ferramenta de apoio à gestão, contam com diversas funções e suporte técnico e pedagógico. No entanto, apesar disso, percebe-se que o sistema ainda não é utilizado em sua totalidade porque os usuários não têm todas as habilidades necessárias. Sendo assim, é importante que o CAEd e a SEE/MG conheçam os fatores que provocam a subutilização do sistema e o que pode dificultar sua operação por parte dos usuários. Dessa forma, será possível aprimorá-lo, a fim de ampliar as possibilidades de utilização.

Com o uso pleno do sistema, é possível que as escolas da rede estadual de Minas Gerais trabalhem de forma mais integrada, reduzindo a burocracia, poupando tempo e conferindo mais precisão ao trabalho. Como exemplo, o Simade valida se o aluno está cadastrado na rede e se está matriculado em outra escola, evitando, assim, sua duplicidade. Outra conveniência é a geração de relatórios, como ficha individual, boletim e histórico, antes feitos manualmente, e que, agora, ficam gravados no sistema para que o usuário faça a impressão a qualquer momento. Além disso, as SRE e a SEE/MG têm acesso aos dados das escolas sem precisar se deslocar até elas. Outra facilidade é que, a partir dos dados inseridos no sistema, a secretaria de educação consegue migrá-los para o Educacenso.

Entretanto, para que haja a utilização efetiva do Simade, é preciso conhecê-lo, já que o uso de maneira incorreta pode acarretar uma série de prejuízos à escola. Além disso, é preciso que os usuários saibam aproveitá-lo em todo seu potencial, aplicando as informações geradas na gestão administrativa e pedagógica da escola. Para isso, contam com uma série de recursos, como acesso a tutoriais sobre as funções do Simade dentro do próprio sistema, suporte técnico e pedagógico,

além da possibilidade de solicitarem treinamento ao Sedine da sua SRE. Porém, é necessário verificar se esses recursos são eficientes e quais os elementos críticos dificultam a sua utilização.

Como o Simade é atualizado de acordo com solicitações da SEE/MG, é preciso que os funcionários do Sedine sejam treinados para a nova função ou determinada alteração de forma satisfatória, uma vez que essa ação impacta diretamente nas escolas, já que são eles os responsáveis por oferecer treinamento periódico aos usuários. Isso é fundamental para que os funcionários das escolas consigam utilizar o sistema de forma adequada, sendo necessário, por isso, avaliar se ele ocorre de forma satisfatória.

A partir do exposto, a seguir são listados os elementos críticos que evidenciam as possíveis dificuldades que os usuários têm ao operar o Simade, comprometendo, desse modo, a sua utilização de forma plena.

1) Resistência por parte dos usuários

A Resolução SEE/MG nº 1180, de 28 de agosto de 2008, tornou obrigatória a adoção do Simade em toda a rede pública estadual. Quando o sistema foi implantado, os usuários apresentavam muita resistência na sua utilização. Atualmente, muitos são os que ainda não querem realizar determinadas tarefas não obrigatórias, mas que podem ser feitas no sistema com mais facilidade, como a impressão do histórico escolar do aluno. Ou, então, reclamam quando é obrigatório realizar outras ações, como a solicitação de migração para o Educacenso².

Com essa obrigatoriedade, os funcionários das escolas começaram a usar o sistema, alterando a rotina dos trabalhos realizados nas secretarias. A cada atualização, mais funções são incluídas ou aperfeiçoadas para que os usuários utilizem com ainda mais frequência esse recurso de gestão.

2) Rotatividade dos funcionários das escolas que operam o Simade

Os responsáveis por utilizar o Simade nas escolas são os diretores e secretários. Porém, devido às diversas atividades e responsabilidades do diretor, este acaba

² As constatações sobre as reclamações acerca do Simade baseiam-se na observação direta como funcionária do Suporte Técnico do CAEd, visto que não existe um mecanismo capaz de verificar a satisfação do usuário em relação ao sistema. O Suporte Técnico do CAEd apenas registra e gera relatórios de reclamações relacionadas a falhas que podem ocorrer. De acordo com o relatório disponibilizado pela CSU, em 2014 foram registradas 1.108 reclamações, sendo que 161 delas relacionavam-se à lentidão ou indisponibilidade do sistema. O restante referia-se a diferentes falhas, como erro ao encerrar, matricular, enturmar alunos, dentre outras.

delegando tal tarefa aos funcionários que trabalham nas secretarias das escolas, responsáveis pela supervisão do trabalho.

Nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, podem trabalhar na secretaria o Secretário Escolar e Assistente Técnico de Educação Básica (ATB). De acordo com a Resolução SEE/MG nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015, cada unidade de ensino tem direito a um secretário escolar, exceto as que funcionam em unidade prisional, centro socioeducativo e nas quais a direção é exercida por um coordenador. A quantidade de ATB varia de acordo com o número de alunos e turnos atendidos pela escola, podendo chegar a 17 funcionários.

A função de ATB é normalmente exercida por funcionário efetivo que, mediante concurso público, foi aprovado para o cargo. Porém, ele pode ser também designado, contratado por tempo determinado, professor em ajustamento funcional ou servidores efetivados por meio da Lei Complementar nº 100, de 05/11/2007.³ Assim, como não são todos os funcionários efetivos, acaba havendo troca constante, o que pode dificultar a continuidade dos trabalhos e treinamento adequado para a utilização do sistema.

3) Grande número de atendimentos sobre o Simade registrado pelo suporte técnico do CAEd

O surgimento de dúvidas é normal no processo de operação do sistema, já que ele possui muitas funções e é atualizado constantemente. Porém, o número de atendimentos registrados pelo Suporte Técnico do CAEd é significativo quando comparado ao atendimento de outros projetos. Em 2014, representou 19% dos atendimentos a todos os projetos que o CAEd gerencia e dá suporte. De 288.019 atendimentos realizados naquele ano, 54.557 (18,9%) foram relacionados ao Simade.

Além da quantidade de atendimentos, muitos deles referem-se às suas funções básicas, executadas com frequência no sistema.

3 A Lei Complementar nº 100 efetivou quase 100 mil servidores do estado de Minas Gerais sem concurso público. Em 2014 essa lei foi julgada inconstitucional e, em 31 de dezembro do mesmo ano, foi publicado, na edição extra do Diário Oficial de Minas Gerais, o desligamento dos servidores efetivados por meio dela. Disponível em: <http://www.iof.mg.gov.br/index.php?/ultima-edicao.html?/ultima-edicao_html=%20>. Acesso em: 4 jan. 2016.

4) Infraestrutura e equipamentos insuficientes

Para a utilização do Simade, são necessários equipamentos adequados, como computador com acesso à internet, o que nem sempre ocorre, tendo em vista a grande extensão territorial do estado de Minas Gerais e a existência de escolas com características e condições de funcionamento muito distintas.

Das 3.669 escolas da rede estadual, 334 escolas estão na zona rural, o que pode dificultar ainda mais o acesso à internet. Além disso, para entrar em contato com o suporte técnico do CAEd, é preciso ter telefone fixo, já que o 0800 não aceita ligações de celular.

5) Tutoriais que realmente atendam às necessidades dos usuários

Os usuários do Simade contam com suporte pedagógico no Sedine da sua SRE e suporte técnico no CAEd. Além disso, há 47 tutoriais distribuídos nos menus e submenus do sistema para auxiliar. Os tutoriais estão disponíveis dentro do menu ou submenu relacionado àquela funcionalidade e apresentam o passo a passo para a realização de determinada ação, por meio de texto e imagens das telas do Simade. Porém, não basta que eles estejam disponíveis. É necessário que sejam atualizados e atendam às necessidades dos usuários, a fim de que possam ajudar, de fato, nas tarefas realizadas.

6) Desenvolvimento do sistema com base nas necessidades dos usuários

Para que o Simade funcione de forma plena, é preciso que seja constantemente reformulado para atender às escolas e, para isso, deve ser modificado de acordo com as necessidades expressas pelos usuários, que lidam diariamente com o sistema. Ele passa por constantes modificações, de acordo com orientação da SEE/MG, única responsável por solicitar melhorias e alterações no sistema. Porém, as escolas e as SRE também poderiam sugerir modificações à SEE/MG.

Apesar de a versão para internet do Simade ter sido implantada nas escolas a partir de 2008, os usuários ainda têm muitas dúvidas sobre ações executadas todos os anos no sistema, bem como reclamações.

O Suporte Técnico do CAEd recebe atualmente demandas das 3.669 escolas estaduais de Minas Gerais, sendo 334 da zona rural e 3.335 da urbana que atendem, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso) de 2014, a um total de 2.035.179 alunos distribuídos pelos 853 municípios do estado.

Esta pesquisa busca, então, responder à seguinte questão: que fatores dificultam a utilização do Simade em sua integridade pelos usuários das escolas? Isso permitirá ao CAEd e à SEE/MG o aperfeiçoamento do sistema, a fim de que cumpra com mais eficiência e eficácia seu propósito de contribuir para a gestão administrativa e pedagógica das escolas e fornecer informações que possam subsidiar o desenvolvimento de implantação de políticas públicas educacionais no estado.

Diante do exposto, é preciso conhecer a natureza das dúvidas registradas pelo suporte técnico e outras questões que influenciam na operacionalização do sistema. Nesse sentido, surgem as seguintes questões: i) Os treinamentos para a utilização do sistema ocorrem de forma satisfatória? ii) Existe conhecimento adequado e domínio das suas possibilidades por parte dos funcionários das escolas? iii) O atendimento por parte das SRE e do suporte técnico do CAEd pode ser aprimorado? iv) Há falhas sistêmicas que podem dificultar o trabalho? Tais indagações revelam o caminho que será trilhado por esta pesquisa ainda em andamento.

Referências

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede**. 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 1180, de 28 de agosto de 2008. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7BB527D569-DBD1-4A6D-A43D-69789D0429EB%7D_resolu%C3%A7%C3%A3o%201180.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2741-15-r.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MORAN, J. M. **Gestão inovadora da escola com tecnologias**. Gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 151-164.

A inspeção escolar no estado do Rio de Janeiro e o fluxo de informações: transparência e responsabilização

*Cristiana Cecília Pinto da Silva**

*Vítor Fonseca Figueiredo***

*André Bocchetti****

O caso apresentado aborda as dificuldades existentes no fluxo de informações educacionais produzidas pelos inspetores escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). O texto foi escrito a partir da dissertação de Cristiana Cecília Pinto da Silva, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e inspetora lotada na Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo (Dica) da referida secretaria, em parceria com o agente de suporte acadêmico Vítor Fonseca Figueiredo, mestre em História, e o orientador Prof. Dr. André Bocchetti, doutor em Educação.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Inspetora da Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo (Dica) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Especialista em educação a distância e mestre em História (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Educação (USP).

O caso ora apresentado tem como cenário a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), mais especificamente a Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo (Dica), responsável pelo acompanhamento das ações das Coordenações Centrais e Regionais de Inspeção e pela prestação de contas à Superintendência das Regionais Administrativas da SEEDUC/RJ. A Dica, além de atuar junto às escolas da rede pública estadual e privada, é responsável pela gestão e emissão dos documentos das unidades escolares extintas.

Por meio dos seus inspetores, distribuídos nas três Coordenações Centrais da SEEDUC/RJ e nas 15 Regionais¹, a Dica realiza o trabalho de acompanhamento e de avaliação de 5.540 escolas do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, composto por 1.340 escolas públicas e 4.200 privadas. Também cabe a tal diretoria a gestão do acervo de 2.973 escolares extintas. O trabalho realizado em seu âmbito produz dados sobre autorização, funcionamento e encerramento das instituições de ensino no estado.

Esse tipo de informação é de interesse público e, sendo assim – conforme determina a Lei de Acesso à Informação –, deve ser divulgada com agilidade e transparência a todos os órgãos e cidadãos que a demandarem (BRASIL, 2011). Todavia, a efetivação da disponibilidade das informações geradas pelo serviço de inspeção demanda um fluxo de dados eficiente, o que nem sempre ocorre em função da ausência de procedimentos sistematizados de organização e de repasse das informações apuradas pelos inspetores escolares.

Os inspetores lotados nas Coordenações Regionais e Centrais são os atores principais deste caso de gestão, pois detêm a função de acompanhar e de zelar pelo bom funcionamento das instituições do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ, 2001). Nessa perspectiva, ao atuarem junto aos estabelecimentos de ensino, seja na verificação das condições de funcionamento, seja no processo de certificação dos alunos concluintes, esses profissionais produzem informações importantes

1 Coordenação de Inspeção Escolar; Coordenação de Escolas Extintas; Coordenação de Certificação; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Baixadas Litorâneas; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Centro Sul; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Médio Paraíba; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Metropolitana I; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Metropolitana II; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Metropolitana III; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Metropolitana IV; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Metropolitana V; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Metropolitana VI; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Metropolitana VII; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Noroeste Fluminense; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Norte Fluminense; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Serrana I; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- Serrana II; Coordenação Regional de Inspeção Escolar- DIESP.

para a gestão da educação. Cabe notar que tais informações são fundamentais para que os padrões de qualidade exigidos pela legislação sejam observados e os órgãos fiscalizadores possam verificar o regular funcionamento das instituições educacionais.

Segundo Pereira (2012), durante um tempo no Brasil, pairaram dúvidas sobre a natureza da atuação da figura do inspetor. Perdurava uma imprecisão entre sua atuação e a atribuída à supervisão educacional. De qualquer modo, a inspeção era tida, até a década de 1990, como função de caráter legalista e regulatório. Já as atividades atribuídas ao supervisor ganharam espaço, sobretudo na década de 2000, pelo seu aspecto pedagógico.

Os sistemas de ensino, em sua maioria, foram se organizando numa perspectiva de Supervisão, como o caso de São Paulo, em que os supervisores assumiram as responsabilidades de Inspeção. No estado de Minas Gerais, a nomenclatura Inspeção Escolar permaneceu, mas as práticas caminharam para a tentativa de uma atuação menos burocrática (PEREIRA, 2012, p. 24-25).

A transição no perfil esperado do Inspetor Escolar ganhou força a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996 (BRASIL, 1996). Desde então, ele passou a ser considerado, dentro do contexto de democratização das relações escolares e de universalização do acesso ao ensino, mais como um agente de orientação que de controle. Sendo assim, na consecução de seus atos profissionais, a inspeção escolar busca promover o diálogo entre as premissas legais e a qualidade da oferta da educação, não estando sua prática restrita a questões técnico-educacionais de natureza burocrática. Ao contrário, possui atuação direta junto ao fazer da instituição de ensino, perpassando desde a gestão escolar até os procedimentos de responsabilização, entendida como a co-responsabilização entre os atores educacionais pela gestão e pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006).

No entanto, o estado do Rio de Janeiro, em sua legislação, ainda atribui ao inspetor elevado número de funções regulatórias, em detrimento do viés pedagógico (SEEDUC/RJ, 2001). Sendo assim, é pela perspectiva do monitoramento que o inspetor fluminense atua e produz os dados necessários para o controle das instituições que compõem o sistema estadual. Porém, no contexto das ações com caráter fiscalizador, há problemas no fluxo e na sistematização das informações

geradas, o que prejudica o próprio controle dos sistemas de ensino atribuído aos inspetores.

Dessa forma, percebe-se que o simples atendimento às atribuições do Inspetor Escolar, previstas regimentalmente no âmbito da SEEDUC/RJ, essencialmente de acompanhamento e avaliação das unidades escolares, não é suficiente para as demandas governamentais e da sociedade civil. Atualmente, tem se tornado cada vez mais premente a necessidade de implementação de mecanismos de gerenciamento e de divulgação das informações provenientes do trabalho de inspeção, de modo a atender à legislação e às demandas de cada setor da SEEDUC/RJ.

É necessário, assim, que se atente para o que Matos (1999, p. 4) atribui à comunicação pública, como algo que “[...] pressupõe uma democracia consolidada, onde a interpenetração entre o público e o privado admite a participação de uma ampla gama de setores sociais organizados e independente do caráter estatal de qualquer agente: exigindo sempre uma negociação entre os atores”.

Observa-se, com isso, que o trabalho da inspeção escolar foi construído com base em legislações específicas, que evidenciam um profissional de controle sobre as escolas, mas que também deve ter como função a orientação pedagógica e administrativa desses espaços. O gestor escolar é o responsável pela efetivação das ações propostas pela comunidade e pelos órgãos superiores, e o inspetor, como mediador entre o legislativo e o executivo, deve se responsabilizar, junto com os demais profissionais, pelo progresso do processo de ensino-aprendizagem, mas também exercer o papel de transmissor das informações sobre o estado do sistema de ensino.

No âmbito da Dica, as informações produzidas têm, obviamente, relação direta com a atuação dos inspetores escolares, que são responsáveis pelos dados sobre a regularidade de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e de suas ações em relação ao que dispõe a legislação que rege a educação no país e no estado do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, entende-se que não basta que os inspetores apenas executem as suas funções no âmbito das coordenadorias; é necessário que os dados dessa atuação sejam consolidados e disponibilizados à Dica, à Secretaria de Estado de Educação, aos demais órgãos interessados e à sociedade, usuária direta da rede educacional.

No entanto, as informações produzidas pela inspeção não chegam aos interessados como deveriam e tampouco há meios para que sejam ampla e sistematicamente divulgadas. Para cada solicitação de informação pontual, demanda-se um esforço da Diretoria e das Coordenações Regionais para o levantamento de dados e encaminhamento da resposta, o que gera um lapso temporal entre a solicitação e seu atendimento, que é superior ao definido pela legislação.

Diante do exposto, cumpre ressaltar que, apesar da importância da inspeção no contexto educacional, não existem dados divulgados e sistematizados sobre a atuação do Inspetor Escolar no estado do Rio de Janeiro. A Dica não dispõe de meios para a gestão de informações e divulgação de resultados. Essa diretoria faz apenas o levantamento e a análise de alguns dados com o objetivo de utilizá-los para o planejamento e a avaliação de suas próprias ações, fato que aponta para um débito político da administração pública do estado do Rio de Janeiro com a sociedade no que diz respeito à transparência.

Os dados gerados pelo trabalho dos inspetores deveriam ser periodicamente compilados pelas Coordenações Regionais e encaminhados ao órgão central, de modo a permitir uma visão sistêmica e atualizada da educação ofertada. Todavia, tais ações são feitas de maneira pontual, o que impossibilita o mapeamento e a divulgação das informações de maneira ampla e precisa. Mediante esse conjunto de situações, a questão que se apresenta neste estudo de caso é: quais os limites e as possibilidades do fluxo das informações geradas pela atuação do Inspetor Escolar?

Para responder à questão será necessário identificar os principais limites e as principais deficiências no fluxo e na divulgação das informações produzidas pela inspeção escolar no estado do Rio de Janeiro e como a melhoria desse processo poderá atender às demandas da sociedade acerca dos dados educacionais e modificar as condições e a qualidade do trabalho dos inspetores. A intenção é propor um sistema de informações capaz de propiciar à população um banco de dados que permita agilizar as respostas aos seus pedidos, o que diminuirá tanto o acúmulo de consultas à Dica quanto as dificuldades em atender às solicitações de outros órgãos fiscalizadores.

Para as análises deste caso de gestão serão pesquisados os dispositivos legais que fundamentam a atuação da inspeção escolar no âmbito da Dica, principalmente a Resolução SEEDUC nº 5.160, de 28 de novembro de 2014, que aprovou o Regimento

Interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e que dispõe sobre as atribuições dessa diretoria; as informações de interesse público produzidas pela atuação da inspeção escolar; o volume de solicitações das informações feitas pela sociedade e por órgãos governamentais; e os limites impostos ao seu fluxo (SEEDUC/RJ, 2014a). Também serão realizadas entrevistas com os envolvidos no processo, dentre os quais inspetores e coordenadores das regionais de inspeção escolar. Serão analisados, ainda, os dados da Central de Relacionamento da SEEDUC/RJ, na qual são registradas as maiores demandas de informação dos usuários internos e externos à referida secretaria.

As demandas de informações sobre a regularidade da educação ofertada, bem como o movimento social de denúncia daquilo que se apresenta como irregular nesse âmbito, solicitam da inspeção escolar um movimento de melhoria e aprimoramento dos mecanismos e espaços de comunicação. Diante da crescente exigência, por parte da sociedade, de transparência na prestação do serviço público, bem como respostas às suas queixas e reivindicações, é necessário entender os limites existentes na comunicação entre os órgãos demandantes, as suas necessidades e as possibilidades de adequação às ações desenvolvidas pelo Inspetor Escolar.

É relevante ressaltar que a coleta de alguns dados por parte dos inspetores ainda é feita de modo incipiente, consolidados em planilhas preenchidas pelas regionais, sem que haja uma sistematização do envio das informações à Dica e nem a sua divulgação para os interessados internos e externos à Secretaria de Estado de Educação. Além disso, não há periodicidade ou fluxo definido para que as Coordenações Regionais enviem os dados à Dica ou uma definição de como cada regional deve consolidar as informações geradas pela atuação dos seus inspetores. O registro das ações é feito por meio de termos de visita², sem que haja um prazo determinado ou um protocolo para a compilação dos dados sobre cada procedimento realizado.

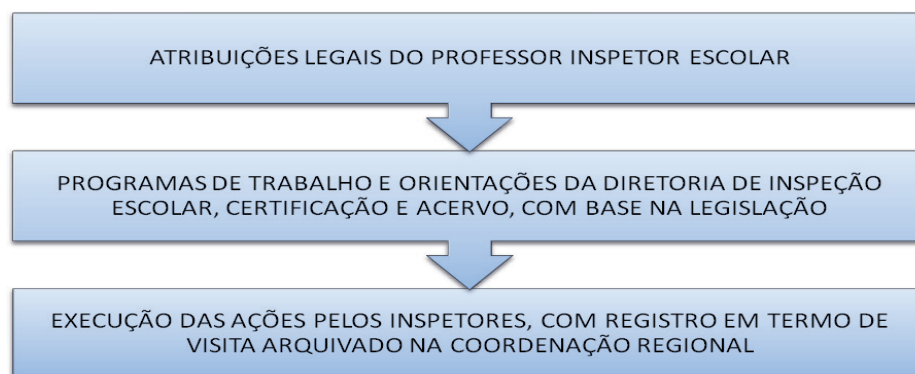
Sendo assim, embora cada ação do inspetor na escola seja relatada por termo de visita, arquivado em sua regional, não existem formas definidas de consolidação das informações apuradas, o que inviabiliza a divulgação e consulta. Caso a Dica precise saber, por exemplo, quantas escolas foram autorizadas no primeiro semestre ou quantas escolas não publicaram a sua listagem de alunos concluintes

2 Formulário utilizado pelos inspetores escolares do estado do Rio de Janeiro para registrar as ações realizadas nas diligências feitas nas escolas de sua responsabilidade. Atualmente os termos são arquivados nas Coordenadorias Regionais de Inspeção Escolar.

no prazo em uma determinada regional, tal demanda deverá ser encaminhada para a Coordenação Regional específica, que, por meio de seus inspetores, levantará os dados nos termos de visita e nas publicações enviadas à Imprensa Oficial.

Tal fato implica na ausência de controle efetivo da Dica sobre as ações de suas regionais, bem como sobre o efetivo cumprimento das atribuições dos inspetores escolares. Atualmente, o fluxo de trabalho nessa diretoria ocorre da maneira apresentada na figura 1. É possível ponderar, desse modo, que a inspeção escolar não cumpre o disposto na legislação sobre a transparência das informações geradas pela gestão pública.

Figura 1. Fluxo de ações na Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo



Fonte: Elaboração própria (2016).

Observa-se que as ações específicas são atribuídas ao Inspetor Escolar, que as realiza por meio das informações em sua regional, sem que a Dica, os demais setores da Secretaria de Educação, os órgãos fiscalizatórios e a sociedade tenham acesso a elas. A atividade realizada pelo inspetor, no exercício de sua função, de zelar e garantir o cumprimento da legislação e dos procedimentos vigentes, encerra-se em si mesma, sem que sejam divulgados seus resultados, que deveriam estar acessíveis à todos. Tal ausência de procedimentos no fluxo das informações faz com que os próprios inspetores, muitas vezes, não identifiquem os problemas das escolas que acompanham, conhecendo-os apenas no momento de uma solicitação específica.

No caso, por exemplo, de uma solicitação de informação acerca da regularidade de oferta ou de processo de uma instituição de ensino, o fluxo segue da forma

como se apresenta na figura 2. Pelo organograma, pode-se inferir que o tempo que a solicitação de informações leva para tramitar no âmbito da inspeção escolar demanda longos prazos, o que faz com que o requerente aguarde mais do que deveria. O trâmite dessas informações pode levar até 60 dias para ser concluído, o que gera reclamações por parte de órgãos oficiais e da sociedade, bem como ações judiciais em função da ausência de respostas às solicitações.

Figura 2. Fluxo de informações na Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo



Fonte: Elaboração própria (2016).

Outro significativo exemplo remete à certificação dos concluintes do ensino médio e da Educação Profissional de nível médio. De acordo com a Resolução SEE nº 1.553/1990, as escolas da rede estadual têm 120 dias para publicar a conclusão dos estudos dos alunos em Diário Oficial e emitir os certificados ou diplomas, enquanto as escolas da rede particular têm 90 dias para realizar o mesmo

procedimento (SEE, 1990). Todo esse processo passa pela inspeção escolar, uma vez que ela é a responsável pela verificação dos documentos e estudos realizados, pela aprovação da listagem de concluintes, pelo encaminhamento ao Diário Oficial e pela posterior assinatura dos documentos de conclusão. Contudo, o descumprimento dos referidos prazos são recorrentes, o que afeta os egressos, que ficam impedidos de prosseguir com seus estudos ou perdem oportunidades de emprego e de ascensão profissional.

Não bastassem as dificuldades do fluxo de informações, números da Central de Relacionamento da SEEDUC/RJ – um canal disponibilizado à sociedade para a solicitação de dados e o registro de reclamações ou de denúncias – indicam a existência de elevada demanda de informações por parte dos cidadãos.

Na tabela 1 estão registrados dados sobre os dez assuntos mais demandados na Central de Relacionamento em 2014. Eles constituem cerca de 51% de todas as demandas para o referido ano. Desses, três estão no âmbito de atuação da Dica, sendo eles Escolas Extintas (27,2%), Inspeção Escolar (5%) e Inspeção Escolar para escolas particulares (3,9%). Juntas, correspondem a 36,1% dos temas mais solicitados à SEEDUC/RJ. Em números absolutos, foram 12.341 solicitações dependentes de informações que precisam ser procuradas em arquivos dispersos e não em um banco de dados.

Tabela 1. Dez assuntos mais demandados na Central de Relacionamento da SEEDUC/RJ (2014)

Assunto	Quantidade	%
Gratuidade escolar	14.117	41,3
Escolas extintas	9.277	27,2
Programa renda melhor jovem	2.131	6,2
Inspeção escolar	1.731	5
Enquadramento	1.507	4,4
Inspeção Escolar para escolas particulares	1.333	3,9
Regionais pedagógicas	1.213	3,5
Diretoria geral de educação	1.039	3
Matrícula	956	2,8
Formação continuada (Plataforma Freire)	830	2,4
Total	34.134	100

Fonte: Adaptado pelos autores de SEEDUC/RJ, 2014b (2016).

Nesse sentido, faz-se necessário analisar quais as possibilidades de superação dos limites da comunicação da inspeção escolar entre os atores envolvidos nas ações que ela presta. Assim, será possível propor um sistema de informações que garanta, além da publicidade, dados seguros e atualizados capazes de subsidiar as atividades de acompanhamento e as tomadas de decisão da SEEDUC/RJ. Para isso, é necessária a criação de mecanismos para atender às demandas de forma ágil, transparente e capazes de promover espaços de comunicação na Dica.

Essas alterações, além de corrigirem dificuldades operacionais do órgão, servirão para atender à sociedade em seus direitos e promover um canal de comunicação mais eficiente com o estado. Em um período de ampla divulgação de dados e informações de toda natureza, deve-se entender como necessária a publicação de dados da gestão da educação pública, incluindo os referentes às suas ações e aos seus resultados. Estes são úteis à sociedade e aos órgãos governamentais e não governamentais, uma vez que ajudam a refletir sobre o estado da educação, além de possibilitar subsídios para tomadas de decisão.

O Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, tem relevante papel na fiscalização da qualidade do serviço ofertado pelo sistema estadual de ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Dentre suas atividades estão a verificação do atendimento à carga horária letiva obrigatória, a regularidade das condições de oferta, o cumprimento dos percentuais constitucionalmente definidos como mínimos para o investimento público em educação, a certificação dos alunos concluintes e a expedição de documentos escolares nos prazos previstos. A execução e fiscalização desses itens, nos termos da legislação educacional vigente, também cabe ao órgão próprio do sistema, neste caso à Dica. Por esse motivo, os dados resultantes do trabalho de inspeção são tão importantes, pois também subsidiam o trabalho do Ministério Público e da própria SEEDUC/RJ.

Também a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro, que tem como tarefa propor e acompanhar assuntos relativos à educação no estado, precisa dos dados advindos da inspeção escolar para desenvolver as suas funções. Cabe ressaltar que, além de utilizarem as informações provenientes do trabalho dos inspetores como subsídio para sua atuação, os órgãos mencionados trabalham em articulação com a inspeção escolar por meio de ações conjuntas de fiscalização e repressão ao funcionamento de estabelecimentos de ensino irregulares

e na proposição de legislações. Cita-se, ainda, outras entidades que precisam das informações e atuam junto à inspeção, como o Conselho Estadual de Educação, o Tribunal de Justiça e o PROCON.

Como se pode notar, é essencial um sistema de comunicação e gerenciamento dos dados produzidos pela inspeção escolar no exercício de suas funções, por meio de uma “[...] comunicação formal que realiza a troca e o compartilhamento de informações de utilidade pública, colabora na manutenção do lugar social, e cuja responsabilidade é das instituições públicas” (ZÉMMOR, 1995, p. 5 apud DIAS, 2005, p. 2). Considerando ainda o contexto atual – em que a garantia dos direitos à informação e a necessidade de divulgação de conhecimentos sobre a gestão pública são tão importantes –, a análise sobre o procedimento de organização e fluxo de dados, resultante do trabalho da inspeção escolar, pode contribuir para a criação de mecanismos que atendam, de maneira célere, às demandas da sociedade.

No entanto, o quadro apresentado dá a dimensão da complexidade para implementar ações capazes de corrigir as falhas na transmissão de conhecimentos entre inspetores e Dica, o que instiga a pensar nos desafios de sua implementação. Nesse sentido, surgem questionamentos como: (i) Os inspetores estariam dispostos a modificar seus procedimentos de trabalho para reportar o resultado de suas diligências junto às escolas de maneira frequente e sistemática? (ii) Os novos canais de comunicação e de transmissão de informações, ao invés de serem compreendidos como ações para melhorar o fluxo de dados e de atendimento de solicitações da sociedade, não poderiam ser percebidos como um mecanismo institucional de controle sobre os inspetores? (iii) Quais seriam as formas de responsabilização dos servidores que deixarem de alimentar o banco de dados sobre o sistema educacional?

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

DIAS, H. **A comunicação no Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento**. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005.

MATOS, H. Comunicação pública, democracia e cidadania: o caso do Legislativo. **Líbero**, São Paulo, ano 2, n. 3-4, 1999.

PEREIRA, J. C. L. **Inspeção Escolar: uma análise das relações de poder**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEEDUC/RJ. **Dez assuntos mais relatados no atendimento web - 2014**. Rio de Janeiro/RJ: SEEDUC/RJ, 2014b.

_____. Resolução nº 1.553, de 11 de julho de 1990. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 1990.

_____. Resolução nº 5.160, de 28 de novembro de 2014. Aprova o regimento interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 2014a.

_____. Portaria E/COIE e normativa n.º 03, de 19 de setembro de 2001. Fixa as atribuições do Inspetor Escolar. Rio de Janeiro/RJ: SEEDUC/RJ, 2014. Disponível em: <<https://inspecaoescolar.rj.files.wordpress.com/2011/05/p01003-atribuic3a7c3b5es-do-inspetor-escolar.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

A avaliação de desempenho docente e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos da rede pública estadual do Ceará

*Elvira Maria Fernandes Veras**

*Marina Furtado Terra***

*Marcel de Toledo Vieira****

Texto escrito a partir da dissertação de Elvira Maria Fernandes Veras, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Coordenadora Geral da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 4 da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em parceria com a analista de formação Marina Furtado Terra, mestra em Educação, e o orientador Prof. Dr. Marcel de Toledo Vieira, doutor em Estatística.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora Geral da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 4 da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Estatística (Southampton/Inglaterra).

O presente caso de gestão tem como cenário a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação de Camocim (CREDE 4), regional em que a mestranda atuou durante o período de 2007 a 2015. Seu foco é analisar como a avaliação de desempenho do corpo docente da rede estadual pública do Ceará contribui para a prática dos professores na melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece que a educação deve ser ministrada com qualidade, cabendo ao poder público garantir esse direito e acompanhar se ele está sendo oferecido à população. Para isso, faz-se necessário avaliar a qualidade da educação e produzir informações para subsidiar a implementação de políticas públicas para o setor, como estratégia para cumprir o que determina a lei.

A Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 2º, preceitua que a educação, dever da família e do estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. No artigo 4º, assegura que é dever do Estado garantir padrões mínimos de qualidade do ensino. No mesmo documento, o artigo 13 define que os docentes devem incumbir-se de zelar pela aprendizagem dos alunos. Portanto, a gestão dos processos de ensino e aprendizagem vinculados à competência, ao desempenho e à eficácia do professor correspondem, também, à gestão do desempenho docente como forma de garantir educação de qualidade.

Na referida lei, percebe-se, ainda, a valorização do magistério, uma vez que ela estabelece critérios de ingresso na carreira. Em seu artigo 67, assegura ao profissional da educação o aperfeiçoamento continuado, inclusive com o licenciamento pedagógico remunerado, um piso profissional, a progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária, além de reforçar a necessidade do docente ter condições adequadas ao trabalho.

Na busca pela qualidade, a avaliação ganha centralidade e os exames externos passam a ser difundidos e valorizados. As avaliações em larga escala, implementadas no sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990, avaliam o desempenho dos alunos e, a partir dos resultados, são propostas intervenções pedagógicas e administrativas, com o propósito de alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem. As avaliações em larga escala também são respaldadas pela LDB,

que estabelece em seu artigo 9º, nos incisos V e VI, que a União deve coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação, assegurando processo nacional para avaliar o rendimento escolar em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades e melhorias.

Melhorar a qualidade do ensino público e, conseqüentemente, a aprendizagem, portanto, tornou-se uma preocupação constante dos setores envolvidos com a educação. Esse assunto vem ocupando espaço nas agendas do poder público e sendo alvo de políticas articuladas com a avaliação educacional. Assim, é relevante considerar que o desenvolvimento de programas dessa natureza se dá em virtude do reconhecimento pelos governos de que a avaliação das políticas possibilita a melhoria da qualidade da educação. Também está contemplada nessa discussão a concepção de uma gestão educacional que apresenta aos gestores e aos professores a necessidade de desenvolvimento contínuo de competências para o exercício de suas funções.

Imbuído do debate sobre a garantia da qualidade da educação pública, o Governo do Estado do Ceará, por meio de sua Secretaria de Educação Básica (SEDUC), organiza suas ações nas seguintes instâncias: Direção Superior, Gerência Superior, Órgãos de Assessoramento, Órgãos de Execução Programática, Órgãos de Execução Instrumental e Órgãos de Execução Local e Regional, nos quais encontram-se a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

As CREDE e a SEFOR, enquanto órgãos de execução regional e local, atuam no interior do estado e em Fortaleza, respectivamente, e têm a função de implementar, coordenar e acompanhar as políticas educacionais nas unidades escolares da rede estadual e cooperar com as secretarias municipais de educação no monitoramento e acompanhamento das políticas educacionais. A intenção é, de forma descentralizada, melhorar os processos de gestão escolar, de ensino e de aprendizagem.

No estado do Ceará, atualmente, existem 20 coordenadorias regionais que atendem a 536 escolas estaduais. Na capital localizam-se as três SEFOR que supervisionam 169 escolas. Com o intuito de acompanhar melhor as coordenadorias regionais, a secretaria de educação dividiu as CREDE em macrorregiões, ficando a CREDE de Camocim (CREDE 4) no grupo 2, composto também pelas CREDE de Itapipoca

(CREDE 2), de Acaraú (CREDE 3), de Tianguá (CREDE 5), de Sobral (CREDE 6) e de Canindé (CREDE 7).

Segundo o artigo 37 do Decreto nº 29.139, de 26 de dezembro de 2007, compete à CREDE

I. coordenar a implementação e execução das políticas e diretrizes educacionais na sua jurisdição, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino; II. fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios e a gestão efetiva das estratégias para funcionamento da rede pública; III. promover a articulação e mobilização da sociedade civil na busca do desenvolvimento e alcance das metas e estratégias do governo; IV. desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem; V. garantir a oferta e qualidade dos serviços públicos, no âmbito da gestão de recursos humanos, financeiros, patrimoniais, em observância com a legislação vigente (CEARÁ, 2007).

Para orientar suas ações com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, um dos parâmetros utilizados pela SEDUC tem sido os resultados do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Estado do Ceará (SPAECE), avaliação externa em larga escala, iniciada em 1992, que mensura as competências e habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Ela é realizada anualmente de forma censitária para as primeiras séries do ensino médio e amostral para as segundas e terceiras séries.

As informações coletadas a cada avaliação servem para identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos de todas as escolas estaduais. Seu objetivo é obter dados que subsidiem a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas educacionais do estado, além de possibilitar aos gestores e professores o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos estudantes.

O desempenho dos avaliados é obtido por meio de uma escala padronizada para a disciplina de Língua Portuguesa, que difere da escala de Matemática. O aluno é considerado no nível *muito crítico* quando seu resultado em Língua Portuguesa está abaixo de 225, e, em Matemática, abaixo de 250. No nível *crítico* estão aqueles que se encontram no intervalo entre 225 e 275 em Língua Portuguesa e, em Matemática, 250 e 300. No nível *intermediário* em Língua Portuguesa, considera-

se os alunos com desempenho entre 275 e 325 e, em Matemática, entre 300 e 350. Os alunos com o nível *adequado* concentram-se em Língua Portuguesa com o desempenho acima de 325, e, em Matemática, acima de 350.

Observando os resultados do SPAECE de 2004 e comparando aos de 2006, a CREDE 4 se apresenta sempre como mediana em relação aos resultados das outras coordenadorias que compõem o citado grupo. De acordo com o cálculo da taxa de crescimento na disciplina de Língua Portuguesa das regionais que fazem parte do grupo da região norte do estado, no ano de 2006, tendo como referência o ano de 2004, percebe-se que a CREDE 4 obteve o segundo menor crescimento. Segundo a avaliação realizada em 2006, ela aumentou apenas 0,13% na média de proficiência obtida anteriormente.

Em função dos baixos resultados dos estudantes da CREDE 4, apurados pela avaliação nas edições de 2005, 2006 e 2007, a equipe técnica da coordenadoria começou a investigar o que estaria interferindo na eficácia dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas de sua área de abrangência.

Considerando que a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, dentre outros fatores, estão vinculados à competência, ao desempenho e à eficácia do professor, surgiu o interesse da coordenadoria em coletar informações sobre a prática pedagógica desses profissionais. Nesse sentido, a partir de 2008, a CREDE 4 instituiu a avaliação de desempenho docente, aplicada anualmente a todos os professores que atuam nas escolas da rede estadual de ensino da regional. Seu objetivo é contribuir para a reflexão acerca das práticas gerenciais e de gestão pedagógica de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos gestores e pelos professores, para, assim, buscar estratégias para a melhoria do desempenho dos educandos.

A CREDE 4 está localizada na região do extremo oeste do estado, no município de Camocim, abrangendo os municípios de Barroquinha, Chaval, Granja, Martinópole e Uruoca, e atende a um total de 15 escolas estaduais distribuídas da seguinte forma: 10 regulares (uma delas oferta o 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio e nove apenas o ensino médio); três do ensino médio integrado à Educação Profissional em tempo integral e duas, exclusivamente, de Educação de Jovens e Adultos em regime semipresencial. Essas escolas atendiam, em 2014, a um total de 11.156 alunos, distribuídos em 309 turmas nos turnos manhã, tarde e noite.

De acordo com informações do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), sistema informatizado utilizado pela SEDUC, o universo de professores pertencentes à regional, em 2014, era de 115 efetivos e 475 contratados para atender a toda a demanda das escolas mencionadas.

A estrutura organizacional da CREDE é composta por três células: Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem (CEDEA), Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM) e Célula Administrativo-Financeira (CEGAF). A CEDEA trabalha especificamente com as escolas estaduais e orienta a construção, o acompanhamento, a execução e a avaliação dos projetos escolares, visando à melhoria da aprendizagem. Dentre suas principais funções está o acompanhamento e a avaliação da gestão escolar e do rendimento da aprendizagem, tarefa desempenhada mais diretamente pela equipe de superintendência escolar.

Para melhor compreensão de quem são atores que protagonizam a avaliação do desempenho docente na regional, cabe menção diferenciada à CEDEA, que, segundo o artigo 38 do Decreto nº 29.139, de 26 de dezembro de 2007, tem como atribuições

- I. orientar a construção, o acompanhamento, a execução e a avaliação dos documentos de gestão escolar;
- II. subsidiar as escolas na elaboração de projetos escolares visando a melhoria da aprendizagem;
- III. coordenar, acompanhar e monitorar os programas e projetos curriculares nas unidades escolares estaduais nos municípios;
- IV. monitorar a utilização das ferramentas tecnológicas educacionais na perspectiva de uma abordagem didático-pedagógica;
- V. implementar as políticas de capacitação, acompanhamento e avaliação dos profissionais da educação e organismos colegiados;
- VI. implementar e acompanhar ações de inovação e otimização de processos na Crede e nas unidades escolares de sua jurisdição;
- VII. realizar acompanhamento e avaliação da gestão escolar e rendimento da aprendizagem nas escolas estaduais;
- VIII. acompanhar as demandas patrimoniais das unidades escolares em articulação com o Núcleo Administrativo-financeiro (CEARÁ, 2007).

Com base nas atribuições V e VI da CEDEA, após análise dos resultados dos alunos no SPAECE, surgiu a intenção de avaliar o desempenho dos professores na perspectiva de colaborar com a reflexão da gestão do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Após discussões da equipe técnica da CREDE e da apresentação aos diretores, chegou-se a conclusão de que, ao participar de uma avaliação, os docentes poderiam detectar necessidades de desenvolvimento profissional, bem como identificar seus pontos fortes e suas deficiências em relação ao que é esperado de cada um na gestão de suas salas de aula.

O procedimento avaliativo implantado consiste nas seguintes etapas: elaboração do instrumento de avaliação pela equipe da CREDE, aplicação do instrumento de forma amostral aos alunos e de forma censitária aos professores e gestores das escolas, análise e compilação dos dados pelos técnicos da CREDE, repasse dos resultados aos diretores e professores e feedback da gestão junto aos docentes.

As características avaliadas no instrumento contemplam os seguintes aspectos: participação, produção, responsabilidade, planejamento, iniciativa, criatividade, gestão de sala de aula, relacionamento no trabalho, aperfeiçoamento profissional, ética, assiduidade, pontualidade e penalidades. A avaliação de desempenho ocorre no período de novembro e dezembro de cada ano e envolve a participação de todos os professores da CREDE 4, além dos membros do núcleo gestor das escolas e técnicos da regional.

Na avaliação docente da CREDE 4 são utilizados questionários com itens diferenciados para professores que atuam em sala de aula e para os que exercem atividades em outros ambientes de aprendizagem, como o Centro de Multimeios (laboratórios, biblioteca etc). Eles são apresentados por categorias e características, a fim de facilitar a compreensão do avaliador, e têm como base questões adaptadas do instrumento de avaliação de desempenho docente aplicado pela Secretaria da Educação do Ceará por ocasião do estágio probatório dos professores concursados. As demais questões são elaboradas por diretores, coordenadores e técnicos da CREDE.

O questionário “Visão do Aluno”, composto por 28 itens, tem menos questões que os questionários “Visão do Núcleo Gestor”, com 35 itens, e “Autoavaliação do Professor”, com 33, que contemplam aspectos semelhantes.

Para a autoavaliação, os docentes recebem o link do questionário por e-mail e podem decidir sobre sua participação, uma vez que ela é facultativa. Já o núcleo gestor e a secretaria escolar, que também participam dessa avaliação por deter informações relativas às devolutivas do diário, entrega de notas e frequência dos alunos dentro do prazo acordado no início do ano, recebem o link do questionário pelo e-mail institucional, sendo obrigatório o seu preenchimento. É importante ressaltar que desde o ano de implantação da avaliação nenhum diretor questionou ou se negou a colaborar com a avaliação proposta.

Os alunos respondem ao questionário de forma on-line, utilizando o “Google Drive”, no laboratório de informática das escolas em que estão matriculados. Para as turmas em extensões de matrícula (anexos), é disponibilizado questionário impresso, e a digitação das respostas fica sob responsabilidade da regional. Sua participação é amostral, sendo a seleção realizada por meio de sorteio realizado na CREDE 4 a partir da matrícula dos alunos no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), com o auxílio do Software Libre Office Calc. Em cada turma devem participar, no mínimo, 12, e, no máximo, 24, formando grupos de três. Dessa forma, a quantidade de participantes e grupos são proporcionais ao número de professores da turma.

Cada grupo responde a um questionário por professor e cada professor é avaliado, no mínimo, por dois grupos de alunos de cada turma. Nas turmas com mais de dez professores, o excedente fica dividido nos grupos de alunos. Acredita-se que a amostragem é significativa, pois os docentes que lecionam nessas séries são avaliados não só por uma turma, mas por três.

Após a conclusão do processo de aplicação dos questionários e da digitação das respostas dos questionários impressos, a CREDE gera um relatório resumo, por escola, com a observação do núcleo gestor e dos grupos de alunos para cada professor avaliado. O relatório resumo está dividido em dois módulos. No módulo I, o docente tem, em percentual, a opinião dos alunos (nunca, raramente, quase sempre, sempre) para cada item constante das quatro categorias avaliadas (gestão da sala de aula, ética profissional, relacionamento com os alunos, avaliação da aprendizagem), além das justificativas de permanência ou não do professor em sala de aula no ano subsequente. No módulo II, o docente tem conhecimento do comparativo da visão do núcleo gestor e da sua autoavaliação. O relatório informa,

ainda, o total de alunos e grupos que o avaliaram em cada turma que leciona e a dinâmica da avaliação.

Nos meses de janeiro e fevereiro do ano subsequente, a regional gera os “Relatórios Individuais da Avaliação Docente” e os disponibiliza aos diretores para um feedback, encaminhando-os ao e-mail pessoal de cada professor avaliado.

Após o quinto ano de implementação da avaliação, foram percebidas lacunas no processo de utilização das informações geradas e no envio do relatório devido à falta de confirmação da leitura pelos professores, bem como a discussão ou não entre gestor e professor acerca dos pontos frágeis detectados. Quanto à consolidação das informações e ao envio dos relatórios aos professores e gestores pela regional cumpriu-se o acordado.

Aos gestores era orientado que, no processo de lotação dos professores, fossem trabalhadas com eles as questões apresentadas no relatório, de forma que fosse acordado o procedimento realizado, quer seja pela escola, apoiando e preparando melhor seus profissionais, quer seja pelo professor, comprometendo-se em desenvolver melhores práticas.

No ano de 2014, a CREDE agregou a sugestão de um roteiro para elaboração do plano de melhoria do desempenho ao enviar o relatório aos professores; entretanto, não se tem o monitoramento da elaboração ou não do plano por ele. Portanto, a utilização fragilizada dos relatórios gerados pela regional e o processo de feedback aos professores, bem como a ausência de uma proposta de acompanhamento do plano de melhoria elaborado a partir da reflexão dos docentes, fazem parte dos aspectos a serem melhor trabalhados.

Considera-se que essa proposta de avaliação de desempenho, compreendida como estratégica para a SEDUC, traz consigo o entendimento de que ela é importante para o professor, fortalecendo sua atuação frente aos desafios presentes na gestão de resultados dos alunos.

Cabe ressaltar que a avaliação do desempenho de professores é realizada também na CREDE 5/ Tianguá e CREDE 7/ Canindé, uma vez que ela não é uma orientação em nível estadual, mas uma iniciativa pontual das coordenadorias regionais citadas. Entretanto, não há troca de informações ou informações sobre os instrumentais utilizados. O único dado é que a composição dos itens dos questionários utilizados

nas avaliações anuais dessas coordenadorias também são baseados nos itens da avaliação realizada ao final do estágio probatório dos professores.

Os sistemas de avaliação externa utilizados no Brasil desde a década de 1990 e, em particular, as avaliações em larga escala aplicadas no estado do Ceará, vêm demonstrando a baixa qualidade do ensino. Sabe-se que variáveis externas à escola devem ser consideradas para esses resultados. Entretanto, não se pode desconsiderar as variáveis internas na tentativa de reverter tal situação e melhorar a produção no trabalho cotidiano das instituições de ensino.

Ao considerar a importância do trabalho desenvolvido pelos professores para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, a gestão escolar deve auxiliá-los em sua tarefa, fornecendo as condições e o apoio necessários para a qualificação de sua prática. Para que isso se torne eficaz, é salutar conhecer as reais necessidades dos professores.

Frente ao caso de gestão apresentado, algumas questões são pertinentes: (i) De que maneira a avaliação do desempenho docente está contribuindo para a prática dos professores? (ii) Como foram conduzidos os processos de planejamento, implementação e avaliação do sistema docente na CREDE 4? (iii) Quais ações podem ser propostas para o aprimoramento da avaliação de desempenho docente na rede pública estadual? (iv) Quais as contribuições dessa avaliação para a prática docente?

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

CAMOCIM. Portaria nº 019/2008, de 16 de outubro de 2008, que institui e normatiza a Avaliação de Desempenho Docente para Professores lotados nas Unidades Escolares da 4ª CREDE. Camocim, 16 de outubro de 2008.

CEARÁ. Decreto nº 21.398, de 31 de maio de 1991, que dispõe sobre a finalidade, estrutura organizacional, redistribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação. **Diário Oficial**, Fortaleza, 31 mai. 1991.

_____. Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, que institui o Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio-Educação Básica de Qualidade no Ceará”, relativo ao ano de 2001. **Diário Oficial**, Fortaleza, 25 fev. 2002.

_____. Lei nº 13.541, de 22 de novembro de 2004, que institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica - PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Ceará. **Diário Oficial**, Fortaleza, 24 nov. 2004.

_____. Lei nº 14.484, de 8 de outubro de 2009, que institui o Prêmio Aprender pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual. **Diário Oficial**, Fortaleza, 20 out. 2009.

_____. Portaria nº 101/00 – GAB de 15 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. **Diário Oficial**, Fortaleza, 17 fev. 2000.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Decreto nº 29.139, de 26 de dezembro de 2007. **Diário Oficial nº 15.972**, Fortaleza, 28 dez. 2007, p. 1-8.

_____. **Histórico**. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>. Acesso em: 25 mar. 2015.

CEARÁ. Lei nº 12.006. **Diário Oficial nº 15.972**, Fortaleza, 15 de janeiro de 1993. p. 1-8.

CERDEIRA, D. G. S. Apropriação das Políticas de Avaliação pela Gestão Escolar :uma proposta de questionário. **Revista Educação On-line**, PUC-Rio, n. 10, p. 118-136, 2012. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>. Acesso em: 17 set. 2015.

REZENDE, A. **Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. p. 32-68

As ações do assessoramento pedagógico dispensado às escolas de ensino médio das Coordenadorias Distritais de Educação da SEDUC/AM: implicações e desafios do trabalho de mediação do Supervisor Pedagógico

*Jesseane Andréa Gualberto Prazeres**
*Amanda Sangy Quiossa***
*Denise Vieira Franco****

Este texto foi elaborado a partir da dissertação de Jesseane Andréa Gualberto Prazeres, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a suporte de orientação Amanda Sangy Quiossa, mestra em Educação, a orientadora Profa. Dra. Denise Vieira Franco, doutora em Educação, e a co-orientadora Profa. Dra. Mariângela Tostes Innocêncio, doutora em Educação.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora Adjunta Pedagógica do Ensino Médio (CAP/EM) da Coordenadoria Distrital 3 da SEDUC/AM.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação (UFJF).

A dissertação em questão trata da atuação do Supervisor Pedagógico no estado do Amazonas, profissional que desempenha atividades em torno da mediação, implementação e monitoramento das políticas da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) junto às escolas de ensino médio das sete Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs). O caso de gestão questiona o fato de o Supervisor Pedagógico desenvolver ações no sentido de concretizar políticas voltadas para as escolas de ensino médio, assessorando gestores, pedagogos e professores nas escolas, sem que exista um documento oficial que defina e norteie suas atribuições.

O trabalho se propõe a investigar a atuação desse profissional sob o ponto de vista da fragilidade advinda da não regulamentação da função. Acredita-se que a pesquisa contribuirá para a reflexão e análise de como vêm ocorrendo as práticas pedagógicas realizadas pelos supervisores pedagógicos, no sentido de perceber se elas tendem a uma atuação mais próxima e integrada dos processos pedagógicos escolares ou voltada para coibir e controlar as ações dos sujeitos escolares. Além disso, outro aspecto a ser destacado é que os profissionais analisados nesta pesquisa são aqueles que atuam como mediadores entre a SEDUC/AM e as escolas estaduais, o que pode revelar alguns aspectos da relação entre essas duas esferas.

A SEDUC/AM conta, em seu quadro funcional, com mais de 38 mil servidores, sendo aproximadamente 23 mil professores e pedagogos. A rede atende a mais de 473 mil alunos, distribuídos em 583 unidades escolares, 225 na capital e 358 no interior. O governo do estado do Amazonas, em uma tentativa de aproximar a SEDUC/AM das instituições escolares, criou as CDE, que têm como função subsidiar gestores, pedagogos e professores com apoio técnico-pedagógico em prol da melhoria dos resultados do desempenho escolar dos alunos da rede.

O caso de gestão apresentado aqui tem como cenário as CDEs vinculadas à SEDUC/AM, implantadas por meio da Lei Delegada nº 8, de 5 de julho de 2005¹, posteriormente alterada pela Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011², no que se refere à estrutura organizacional e às suas competências. As ações desempenhadas em seu âmbito estão atreladas ao planejamento do macrossistema, tendo sua atuação definida como implementação e monitoramento de políticas

1 AMAZONAS, Lei Delegada nº 8/2005, que dispõe sobre a SEDUC-AM.

2 _____. Lei Delegada nº 3.642/2011, que altera de forma específica a Lei Delegada nº 8/2005.

públicas. Para desenvolver esse trabalho, a estrutura das CDE é formada por um coordenador geral, quatro coordenadores adjuntos (um administrativo e três pedagógicos), supervisores pedagógicos (um para cada cinco escolas, por turno e por nível de ensino), um coordenador de Educação Física e um de projetos, quatro supervisores de merenda e um de estrutura, um psicólogo, um nutricionista, um supervisor financeiro e um ouvidor.

Dentro das CDEs, há a figura do Supervisor Pedagógico, cargo criado para coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações desenvolvidas nas escolas. Esse profissional, ao nosso ver, atua como elo que aproxima a SEDUC/AM da esfera escolar, na medida em que o trabalho desenvolvido por ele, articulado com os gestores, pedagogos e professores, é realizado no sentido de propor ações enriquecedoras para o processo educativo. As CDEs mobilizam suas equipes, buscando desenvolver um trabalho colaborativo, focado em ações pedagógicas que contribuam para o alcance de metas e objetivos das unidades escolares.

Para ocupar esse cargo, é necessário ser pedagogo ou professor de 20 ou 40 horas, desde que o profissional faça parte do quadro funcional da SEDUC/AM como servidor público efetivo, tenha perfil para desenvolver um trabalho técnico-pedagógico e disponibilidade para acompanhar cinco escolas por turno.

Dentre as principais atividades desenvolvidas por ele, destacam-se: monitoramento bimestral do rendimento das escolas sob sua responsabilidade, com uma análise comparativa; acompanhamento de forma efetiva da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas; elaboração de pareceres técnico-pedagógicos com a proposição de alternativas para minimizar ou solucionar situações-problema vivenciadas no cotidiano escolar; produção de relatórios de supervisão pedagógica e de todas as ações realizadas pela escola; orientação para as escolas quanto à implementação de programas da SEDUC/AM; reunião com gestor, pedagogo, alunos e professores quando necessário; e desenvolvimento de atividades pedagógicas correlatas com a função.

O cargo de Supervisor Pedagógico foi criado em 2005. Apesar de essa função ser estabelecida desde então, não há, por parte da SEDUC/AM, um documento norteador que defina as suas atribuições junto às sete CDEs. A partir das competências estabelecidas na Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011,

as coordenadorias desenvolveram um documento interno descrevendo as suas principais funções.

Considerando tal situação, durante uma pesquisa exploratória, foi solicitado às coordenadorias o envio de um documento com a descrição das principais atividades dos supervisores. Todas retornaram, o que permite que se faça uma análise do que cada uma delas compreende como tarefa própria do Supervisor Pedagógico. A seguir encontram-se os conteúdos e algumas considerações acerca do exposto nos documentos.

Principais atribuições do Supervisor Pedagógico da CDE 1

- Participar de reuniões sistemáticas para diagnóstico e planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela Secretaria de Educação junto às escolas.
- Apresentar relatórios diários das ações desenvolvidas nas escolas (assessoramento, acompanhamento de projetos, oficinas, estudos, reuniões e outros).
- Acompanhar sistematicamente as escolas, tendo em vista uma melhor compreensão do processo didático-pedagógico.
- Orientar pedagogos das escolas quanto à análise coletiva do rendimento escolar e à elaboração do plano de intervenção, visando à melhoria do processo de aprendizagem.
- Planejar e coordenar reuniões, encontros, oficinas, seminários, momentos de estudo e outros.
- Monitorar mensalmente o diário digital nas escolas (AMAZONAS, 2015a).

Na CDE 1 os supervisores pedagógicos devem produzir um relatório diário das suas atividades, atribuição esta que só aparece aqui e nos apontamentos das CDEs 2, 5 e 6. A partir da análise do documento, suas tarefas podem ser definidas, no geral, como de orientação, acompanhamento, planejamento e monitoramento.

Principais atribuições do Supervisor Pedagógico da CDE 2

- Realizar reuniões democráticas mensais e extraordinárias com os gestores e reuniões bimestrais com pedagogos.
- Acompanhar e intervir sobre o rendimento escolar para garantir a realização de recuperações paralelas e auxiliar as equipes gestoras nas intervenções pedagógicas para melhoria do desempenho escolar dos alunos.
- Elaborar relatórios com as situações observadas e necessidades, que são encaminhados para as respectivas Coordenadoras Pedagógicas que orientam e encaminham as intervenções necessárias.
- Acompanhar a formação continuada em parceria com os Departamentos da SEDUC/AM para qualificação de gestores, professores e administrativos para o aperfeiçoamento do desempenho profissional para elevar a qualidade dos serviços prestados.
- Promover oficinas, encontros motivacionais e orientações pedagógicas (AMAZONAS, 2015b).

No documento enviado pela CDE 2, as atividades dos supervisores pedagógicos podem ser definidas como de formação, acompanhamento, planejamento e monitoramento.

Principais atribuições do Supervisor Pedagógico da CDE 3

Coordenar, planejar, acompanhar e avaliar todo o trabalho pedagógico das Escolas sob sua responsabilidade, realizar visita de forma a articular e integrar as atividades pedagógicas das escolas estaduais.

Planejar, coordenar, monitorar, fornecer subsídios e estimular a ação dos educadores, garantindo a unidade do planejamento pedagógico e a eficiência de sua execução.

Orientar os professores na solução de problemas de métodos e técnicas didático-pedagógicos, bibliografias e avaliação educacional.

Promover e dirigir reuniões de professores, programas de treinamento e outras atividades afins, se necessário.

Elaborar o plano bimestral de Supervisão Pedagógica (AMAZONAS, 2015c).

O documento enviado pela CDE 3 descreve as ações dos profissionais como de coordenação, articulação, avaliação, orientação, acompanhamento, planejamento, supervisão e monitoramento. Além disso, ele é o único que menciona o plano bimestral de supervisão pedagógica.

Principais atribuições do Supervisor Pedagógico da CDE 4

- Acompanhar, orientar e supervisionar as escolas de ensino médio, observando o planejamento bimestral e diário digital.
- Analisar com a equipe gestora as causas do fracasso escolar dos alunos, propondo soluções alternativas para a sua erradicação, bem como o controle dos alunos faltosos, evitando o abandono escolar.
- Discutir com a equipe gestora aspectos teórico-metodológicos para recuperar a aprendizagem do aluno, bem como acompanhar no trabalho desenvolvido junto ao professor.
- Acompanhar e orientar o levantamento dos alunos que são submetidos ao pré-conselho, plano de intervenção e recuperação dos alunos.
- Acompanhar reunião de pais e mestres, motivando a presença da família na escola (AMAZONAS, 2015d).

Na CDE 4, as atividades são as de acompanhamento, orientação, supervisão e planejamento. Na sua descrição, é possível perceber que há uma ênfase no trabalho em torno da recuperação dos alunos com baixo desempenho. Outro ponto específico desse documento é o incentivo à presença da família na escola nas reuniões de pais.

Principais atribuições do Supervisor Pedagógico da CDE 5

- Verificar o planejamento pedagógico escolar, a organização das reuniões de planejamento, se é feito um encaminhamento interdisciplinar e transversal e se é observada a proposta curricular referente ao currículo formal e ainda os recortes pertinentes aos exames de larga escala.
- Fazer o rendimento bimestral da escola, emitindo um parecer pedagógico com sugestões e questões para reflexão e verificar se o pedagogo/apoio pedagógico/gestor fazem uso deste rendimento como um instrumento de análise dos resultados junto aos professores e alunos.
- Fazer um relatório do dia de assessoramento, registrando ocorrências ou quaisquer outras situações que necessitem providências da CDE05.
- Fazer uso de uma postura ética, adequada e discreta durante os eventos, evitando qualquer constrangimento para o órgão representado.
- Ter uma atitude de humildade diante de todos os membros da escola, mostrando com isso que não é um fiscalizador e sim um parceiro na construção de uma escola de qualidade (AMAZONAS, 2015e).

Nessa CDE há uma preocupação com a percepção dos sujeitos que atuam na escola sobre as atribuições e o lugar ocupado pelo supervisor, o que pode ser percebido nas duas últimas atuações a ele indicadas. As atividades descritas têm ênfase na regulação e verificação de ações na escola. Com base nesse documento, as atividades dos supervisores pedagógicos podem ser definidas, de maneira geral, como de acompanhamento, supervisão e planejamento.

Principais atribuições do Supervisor Pedagógico da CDE 6

- Cumprir e fazer cumprir as determinações e normas da legislação vigente de acordo com a Lei nº 9.394/96.
- Manter a postura ética no desempenho da função de Assessor Técnico Educacional e sigilo sobre questões administrativas, pedagógicas e processuais.
- Discernimento para a solução de problemas e agir com urbanidade.
- Preencher o relatório técnico das situações e/ou dificuldades detectadas na escola que você assessora e apresentá-lo a coordenadoria toda 2ª feira, salvo se houver algum impedimento plausível.
- Verificar os diários de classe, observando as normas pertinentes ao seu preenchimento.
- Observar o rendimento da escola no que diz respeito à aprovação/reprovação, turmas/turnos e plano de intervenção.
- Examinar e acompanhar o Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico da Escola e o Plano de Gestão.
- Registrar as dificuldades dos pedagogos e professores e as sugestões apresentadas para solucioná-las.
- Acompanhar e registrar todas as ações desenvolvidas pela escola, independente da modalidade, bem como apresentar soluções para possíveis problemas detectados (AMAZONAS, 2015f).

Pode-se destacar que na CDE 6 há a preocupação de que os supervisores pedagógicos se certifiquem se nas escolas estão sendo realizados trabalhos coerentes com a legislação educacional. Nesse sentido, é possível perceber o caráter regulatório das suas atribuições, definidas, de maneira geral, como de monitoramento e acompanhamento.

Principais atribuições do Supervisor Pedagógico da CDE 7

- Apoiar 100% das escolas da CDE 7 a igualar ou superar o padrão estadual e nacional de qualidade no ensino (IDEAM E IDEB).
- Acompanhar in loco as ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria.
- Intermediar as demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à instituição.
- Ser corresponsável no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e implementação dos Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis.
- Orientar sobre Propostas Curriculares, Calendário Escolar, Projetos e/ou Programas Escolares demandados pelo DEPPE/SEDUC e Projetos Escolares desenvolvidos na própria escola.
- Orientar a escola a elaborar, implementar e avaliar os instrumentos de gestão, bem como acompanhá-la durante esse processo.
- Orientar e acompanhar os novos gestores e secretários na função com visitas técnicas para avaliar a parte organizacional e pedagógica, legislação de ensino e suas atribuições (AMAZONAS, 2015g).

As atividades dos supervisores pedagógicos podem ser definidas, então, como de apoio, acompanhamento, intermediação entre a escola e a SEDUC, orientação, supervisão e planejamento.

É possível perceber, após a análise das respostas de todas as CDEs, a variedade de funções desse profissional, de acordo com o local em que ele está lotado. Muitas delas são parecidas, mas realizadas a partir de diferentes interpretações, uma vez que não são padronizadas. Em uma análise mais geral, é possível perceber que em todas há uma preocupação de que o supervisor acompanhe o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Além disso, algumas das responsabilidades desses profissionais que surgiram nos documentos foram apoio, acompanhamento, formação, intermediação entre a escola e a SEDUC, orientação, supervisão, monitoramento e planejamento. Esses vários domínios de ação acabam se perdendo devido à falta de regulamentação. É possível que todos os supervisores sejam orientados a realizá-los, porém, há certa

fragilidade nessas atividades, já que elas não são sistematizadas e nem repassadas em todas as CDE de forma oficial.

A falta de padronização traz consequências negativas em três esferas. A primeira delas é para a própria SEDUC/AM, pois se torna difícil a compreensão do trabalho desenvolvido nas sete CDEs, vez que ele é diverso. Somado a isso, o monitoramento do trabalho dos supervisores pedagógicos é inviabilizado, visto que não há um padrão de ações no qual se basear. Como consequência, cria-se um cenário no qual o monitoramento da implementação das políticas educacionais também fica prejudicado.

A segunda esfera é no interior das CDEs. A falta de um direcionamento padrão tem ocasionado problemas na orientação dos supervisores pedagógicos, o que foi percebido ao longo dos anos de trabalho da primeira autora deste artigo como coordenadora em uma das CDEs. Há uma postura apática de alguns supervisores pedagógicos, que enxergam o trabalho que desenvolvem como algo estritamente burocrático, com foco apenas no preenchimento de relatórios com informações e dados rotineiros das escolas.

A terceira esfera é aquela em que os supervisores pedagógicos atuam diretamente: as escolas. A falta de uma orientação oficial acaba dando margem para que as instituições educacionais questionem o papel desse profissional e a legitimidade das suas ações. Com isso, a implementação de políticas públicas educacionais acaba sendo prejudicada, prejudicando o processo educativo.

As ações desenvolvidas pelas CDEs, ao subsidiarem os processos pedagógicos das escolas sob sua responsabilidade, buscam, por meio das contribuições do assessoramento do Supervisor Pedagógico, alcançar resultados educacionais favoráveis. Assim, o desenvolvimento do trabalho desse profissional nas sete CDEs e sua efetividade no acompanhamento e monitoramento junto às escolas de ensino médio da capital pode contribuir sobremaneira para a melhoria dos resultados educacionais.

Diante disso, a questão que motiva a pesquisa é a seguinte: de que forma vem sendo desenvolvido o trabalho do Supervisor Pedagógico nas sete CDE em Manaus, tendo em vista que não há uma padronização das atribuições desse profissional? Subsidiárias a essa, há outras perguntas para as quais buscamos respostas: (i) O acompanhamento realizado pelos supervisores pedagógicos nas CDE tem

contribuído para o fortalecimento da autonomia da gestão escolar? (ii) Em que medida o trabalho do Supervisor Pedagógico tem promovido uma maior articulação entre a SEDUC/AM e a escola? (iii) As práticas pedagógicas compartilhadas e realizadas pelo Supervisor Pedagógico tendem a uma atuação mais próxima e integrada das escolas ou a uma ação supervisora voltada para coibir e buscar controlar as ações dos atores escolares?

O que se pretende com tais perguntas é compreender como vem sendo desenvolvido o trabalho desse profissional nas sete CDEs, sob o ponto de vista da efetividade do acompanhamento das escolas de ensino médio na capital, haja vista que cada CDE estabelece suas atribuições por meio de documentos internos. Como suas atividades se dão no interior das escolas em parceria com o gestor, pedagogo e professor, esses também se constituem como atores do estudo em curso.

A pesquisa de campo terá um viés qualitativo, tendo como um dos instrumentos a aplicação de questionários aos supervisores pedagógicos, gestores, pedagogos e professores. Além disso, será realizada uma entrevista com os coordenadores adjuntos pedagógicos do ensino médio. Para definir a metodologia da pesquisa, tomamos como base os escritos de Gatti (2002, p. 11), para quem

o método nasce do embate de ideias, perspectivas, teorias com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método para além de lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado.

A partir dos dados coletados e da sua análise, será desenvolvido um Plano de Ação Educacional, com propostas de ação elaboradas a fim de sanar o problema da não uniformidade da atribuição do Supervisor Pedagógico nas CDE de Manaus. Com isso, espera-se contribuir positivamente para o trabalho realizado nas coordenadorias e para a qualidade da educação oferecida pelo estado do Amazonas.

Referências

AMAZONAS. Lei Delegada nº 3.642/2011 que altera de forma específica a Lei Delegada n.º 8/2005. Manaus, 2005.

_____. **Atribuições dos Supervisores Pedagógicos da CDE 01.** Manaus, 2015a.

_____. **Perfil da Coordenadoria Distrital 02.** Manaus, 2015b.

_____. **Redimensionamento do Assessoramento Pedagógico às Escolas da Coordenadoria Distrital 03.** Manaus, 2015c.

_____. **Atribuições do Supervisor Pedagógico do Ensino Médio da Coordenadoria Distrital 04.** Manaus: 2015d.

_____. **Atribuições do Supervisor Pedagógico da Coordenadoria 05.** Manaus: 2015e.

_____. **Atribuições do Assessor Pedagógico.** Manaus: 2015f.

_____. **Parâmetros para as atribuições do Assessor Pedagógico.** Manaus: 2015g.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**, Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

A gestão de pessoas e a alocação de servidores na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas

*Samara Freire de Oliveira**
*Leonardo Ostwald Vilardi***
*Marcos Tanure Sanábio****

Texto escrito a partir da dissertação de Samara Freire de Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e funcionária do Departamento de Gestão de Pessoas Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, em parceria com o analista de formação Leonardo Ostwald Vilardi, mestre em Ciências Jurídicas e Sociais, e o orientador Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio, doutor em Administração.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Técnico em Ensino e Orientação Educacional na SEDUC/AM.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutorando em Ciências Sociais pela PUC-Rio.

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFLA).

O presente estudo de caso aborda o processo de alocação de servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), questionando se os critérios utilizados por ela atendem às necessidades das escolas estaduais.

A alocação de servidores é um aspecto primordial para o bom funcionamento de qualquer instituição. Seja em empresas privadas ou órgãos públicos, faz-se necessário ter a quantidade suficiente de pessoas com formação adequada para o desempenho de suas respectivas funções. Apesar de essa necessidade ser semelhante tanto no âmbito público quanto no privado, o setor público apresenta uma realidade diferenciada, que torna o processo de alocação mais específico e, em alguns casos, mais complexo devido a razões que vão desde questões salariais até falta de pessoal qualificado.

Por esse motivo, o setor público preocupa-se cada vez mais com a gestão de pessoas, a fim de oferecer uma educação escolar o mais próximo possível da ideal. Isso porque ela ainda é tida como a melhor ou única forma de ingressar no mercado de trabalho formal, dada a grande concorrência e a exigência de mão de obra cada vez mais especializada, o que aumenta a cobrança pela prestação de bons serviços pela sociedade.

Tal feito constitui-se como um grande desafio em um estado como o Amazonas, onde os municípios se localizam longe um dos outros, com o agravante de poucos terem acesso via estrada, o que gera muitas dificuldades no aspecto logístico. Em muitos deles somente é possível chegar por transporte aéreo, com passagens em valores expressivos, ou fluvial, o que pode levar, em alguns casos, até 15 dias de viagem.

Durante o período das cheias, os obstáculos se agravam, pois muitas escolas do interior ficam isoladas, ocasionando a paralisação das aulas e, conseqüentemente, a necessidade do cumprimento de um calendário escolar especial. Isso desmotiva alunos e profissionais, pois os recessos escolares podem ser, por isso, reduzidos ou praticamente suprimidos.

A rede estadual de ensino do Amazonas é composta por 583 escolas, sendo 226 na capital e 358 no interior, 61 Coordenadorias Regionais e 7 Coordenadorias Distritais. Encontram-se nela matriculados 438.214 alunos, sendo 216.230 na capital e 221.984 no interior. As escolas estaduais estão distribuídas entre Coordenadorias Distritais de Educação (capital) e Coordenadorias Regionais de

Educação (interior). A nomenclatura “regional” deve-se ao fato de que, ao serem implantadas, as coordenadorias do interior eram polos (regiões) que agrupavam alguns municípios. As Coordenadorias Regionais de Educação estão diretamente subordinadas à Secretaria Executiva Adjunta do Interior.

A elaboração da folha de pagamento de todas as unidades de ensino é atribuição da sede da secretaria, por permitir manter um melhor controle e acompanhamento e, até mesmo, por uma questão de estrutura física, logística e de pessoal para a realização dessa tarefa. Antes da criação das coordenadorias, as escolas da capital eram divididas em unidades educacionais, que elaboravam sua própria folha de pagamento. No entanto, isso dificultava o controle e a visão geral da folha, uma vez que as informações eram fragmentadas em cada unidade.

Já as Coordenadorias Distritais de Educação estão diretamente subordinadas à Secretaria Executiva Adjunta da Capital. A Zona Norte tinha apenas uma coordenadoria, apesar de ser uma das que mais cresce no município de Manaus. Como decorrência desse fato, houve um aumento expressivo no número de alunos e de escolas, tornando necessária a criação da CDE 07, que absorveu algumas escolas antes pertencentes à CDE 06. Vale destacar que seus coordenadores enfrentam dificuldades originadas da distância, no que se refere ao encaminhamento de documentos via malote.

Dos cargos existentes na SEDUC/AM, nem todos estão dentro das escolas, como é o caso dos inspetores, contadores, estatísticos, engenheiros, assistentes sociais, dentre outros, cuja lotação obedece a critérios diferenciados, devendo ser estudados à parte. Por essa razão, o foco deste estudo será nos cargos cuja lotação deve ocorrer, prioritariamente, nas escolas estaduais, sendo eles os apresentados na tabela a seguir.

Tabela 1. Quantidade de servidores com lotação prioritária em escolas no ano de 2015

CARGO	QUANTIDADE
ASSISTENTE TECNICO	2.091
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	2.336
BIBLIOTECARIO	38
MERENDEIRO	2218
PEDAGOGO	693
PROFESSOR	26.172
VIGIA	1.170
TOTAL	34.718

Fonte: Gerência de Pessoal/DGP/SEDUC/AM, 2015.

Nem todos os 34.718 servidores encontram-se nas escolas estaduais, pois há casos como licenças médicas e cessões para outros órgãos. Há, ainda, os que estão alocados em escolas, porém, exercendo funções diversas do cargo de ingresso no serviço público, como os professores em readaptação de função¹. Na tabela 2 é descrita a quantidade de professores que se encontram nessa situação, conforme dados coletados em setembro de 2015.

Tabela 2. Quantidade de professores readaptados de função

LOCALIDADE	QUANTITATIVO
CAPITAL	464
INTERIOR	296
TOTAL	760

Fonte: Gerência de Lotação/DGP/SEDUC/AM, 2015.

As readaptações de função constituem-se como um direito do professor e ocorrem devido a problemas de saúde, muitas vezes adquiridos no exercício da profissão. Portanto, tal direito não pode ser a ele negado. Entretanto, há que se reconhecer que essa também é uma das causas da falta de professores em sala

1 Ato do Secretário de Educação, mediante laudo da junta médica e pericial do estado, que atesta que o servidor não tem condições físicas de executar as atividades inerentes ao seu cargo, passando a atuar em atividades que estejam de acordo com a sua capacidade física.

de aula, o que remete à necessidade de ações preventivas e de informação, a fim de encontrar formas de se evitar que os docentes adoçam com tanta frequência, afastando-se, assim, de suas atividades normais. Os problemas mais frequentes que levam à readaptação de função são na voz ou de cunho emocional, tendo os professores, por isso, acompanhamento psicossocial oferecido pela SEDUC/AM.

Feitas essas considerações acerca do quantitativo de servidores, será exposto como ocorre a alocação de servidores. Tal trâmite inicia-se na Gerência de Lotação, setor diretamente subordinado ao Departamento de Gestão de Pessoas, sendo ele efetuado com base em uma Instrução Normativa (IN) discutida a cada ano pelo Secretário de Educação, Secretária Executiva, Secretário Executivo Adjunto de Gestão, Secretário Executivo Adjunto Pedagógico, Secretário Executivo Adjunto do Interior, Secretária Executiva Adjunta da Capital, além dos Coordenadores Distritais, Gerente da GELOT e Diretora do DGP.

Esse documento é publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) e nele estão dispostas regras de alocação de professores, pedagogos, manipuladores de alimentos (merendeiros), profissionais da secretaria da escola, de vigilância e limpeza, conforme o número de dependências físicas, alunos matriculados e turnos de funcionamento nas escolas.

Como a realidade da SEDUC/AM modifica-se a cada ano, seja em relação ao número de alunos, à modalidade de ensino oferecida em determinadas escolas e até mesmo ao número de servidores, esse documento é revisado anualmente e alterado conforme a necessidade da rede e de sugestões dos coordenadores participantes, no sentido de tentar adequar a capacidade da rede à necessidade das escolas. Atualmente encontra-se em vigor a Instrução Normativa nº 003, publicada no DOE de 17 de dezembro de 2015.

Por meio dessa instrução, a SEDUC/AM também orienta como deve ser distribuída a carga horária docente, conforme o determinado nas estruturas curriculares em vigor, o nível e modalidade de ensino, bem como a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) , prevista na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Os servidores com cargos administrativos são lotados de acordo com o número de alunos e/ou dependências, com exceção do bibliotecário, como descrito na tabela a seguir.

Tabela 3. Critérios para alocação de servidores do Grupo Específico de Apoio à Educação²

Função	Quantidade por escola
Secretário	Um por escola
Assistente Administrativo	Um para cada 400 alunos
Bibliotecário ou Auxiliar de Biblioteca	Dois por escola, independente do tamanho acervo
Auxiliar de Serviços Gerais	Um para cada nove dependências, por turno (em escolas que não contam com empresa terceirizada).
Merendeiro	Um para cada 250 alunos, por turno. Nas escolas de tempo integral, será lotado em um único turno ¹ , a ser definido pelo Gestor.

Fonte: Instrução Normativa nº 02, publicada no DOE de 2 de outubro de 2014.

Apesar da realização de concursos públicos e Processos Seletivos Simplificados (PSS), a SEDUC/AM ainda não conseguiu dotar seu quadro funcional de servidores em número suficiente para atender à demanda. Por isso, o estabelecimento de critérios mais ousados poderia comprometer o atendimento.

A secretaria de educação conta, atualmente, com a prestação de serviços de empresas terceirizadas na área de vigilância, limpeza e alimentação (esta última apenas nas escolas de tempo integral), o que contribui para a diminuição do déficit. Outros cargos também passam pela mesma dificuldade de alocação de servidores em número suficiente, como o de pedagogo, cujos critérios de lotação estão descritos na tabela 4.

² Denominação atribuída ao quadro administrativo das escolas, no último Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, instituído pela Lei nº 3.951, de 4 de novembro de 2013, publicada no Diário Oficial do Estado na mesma data.

Tabela 4. Critérios para alocação de pedagogos

Escolas com número de turmas formadas, por turno.	Quantidade máxima de pedagogos por escola
De três a cinco turmas	Um
De seis a nove turmas	Dois
De 10 a 19 turmas	Três
A partir de 20 turmas sem administrador escolar	Seis
A partir de 20 turmas com administrador escolar	Quatro
Anexos escolares com cinco até 12 turmas	Dois

Fonte: Instrução Normativa nº 003, publicada no DOE de 15 de dezembro de 2015.

Os critérios para alocação de pedagogos também levam em consideração o número reduzido desses profissionais na rede. Desse modo, nem todas as escolas contam com pedagogos em todos os turnos de funcionamento, sendo priorizadas as escolas com mais turmas e atribuída uma quantidade menor àquelas com menos alunos.

Faz-se necessária, portanto, a atuação de docentes com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia para atuar como pedagogos, os chamados “Apoios Pedagógicos”, a fim de suprir tal carência e dar suporte à direção da escola, devido à gama de atribuições que esse profissional abarca no dia a dia da escola. Tal desvio de função é permitido pela secretaria, por ser considerado de extrema necessidade e única forma de compensar a ausência de pedagogos de fato e de direito. Entretanto, apenas os professores estatutários podem atuar dessa maneira, uma vez que as contratações feitas por meio de PSS são emergenciais e exclusivas para atender à demanda em regência de classe, ou seja, efetivamente em sala de aula.

Em todos os casos, os servidores podem permanecer na mesma escola de um ano letivo para o outro, a menos que demonstrem interesse em sua transferência e, se assim for, podem solicitar sua remoção por meio do sistema informatizado utilizado pela secretaria.

Outra situação que pode ocasionar a saída do servidor de uma escola para outra é a aplicação de processo administrativo, cuja decisão seja pela sua transferência. Nesse caso, o diretor da escola deve informar por escrito o ocorrido e a devida comprovação à coordenadoria de sua jurisdição e essa à SEDUC/AM. Após a

conclusão do processo, o servidor poderá ou não ser transferido *ex-officio*, ou seja, sem haver solicitado sua remoção. A remoção *ex-officio* está prevista na Lei nº 1778 e na Lei nº 1772, que tratam dos Estatutos do Magistério e do Funcionalismo Público do Amazonas, respectivamente.

No caso de reordenamento, que consiste em alterar o nível de ensino oferecido nas escolas, pode ser necessária a transferência de professores. Por exemplo, até o ano de 2014, uma escola oferecia os três níveis de ensino: Fundamental I, Fundamental II e Médio, porém, em 2015, após estudos realizados pela secretaria, percebeu-se que ela, por questões de clientela ou de melhor aproveitamento, deveria oferecer apenas o Ensino Fundamental I. Nesse caso, os professores dos outros níveis de ensino que não tenham formação adequada e/ou não se identifiquem com tal mudança, devem procurar a sede da SEDUC/AM para buscar nova lotação.

Quanto à lotação de professores, a secretaria utiliza como critério as estruturas curriculares vigentes. Entretanto, diante do déficit de docentes, a alternativa descritas na Instrução Normativa em vigor é o Regime Complementar, que consiste em atribuir horas a mais ao professor, além das horas de seu regime estatutário, procedimento também conhecido como “dobra de carga”. Por questões legais, é possível atribuí-lo apenas aos professores estatutários cuja soma de horas semanais trabalhadas não ultrapasse 60 horas. Esse recurso tem contribuído muito para a diminuição da falta de docentes. No entanto, é importante ressaltar que, dependendo do município e da disciplina, a necessidade de professores não é suprida nem mesmo dessa forma.

A cada novo ano escolar, pode haver mudanças na quantidade de professores das escolas, devido a remoções, aposentadorias e exonerações, o que gera cargos vagos. Dessa forma, a SEDUC/AM precisa fazer um grande esforço para que, no início das aulas, todas as turmas estejam providas de professor. Nesse sentido, o sistema informatizado trouxe grande contribuição, pois minimiza o tempo para se executar procedimentos relativos a essa questão. Para fazer a alocação no início do ano letivo, o sistema conta com um “ranking” parametrizado previamente com as regras de prioridade estabelecidas na Instrução Normativa para a lotação de professores em cargos vagos. No caso da SEDUC/AM, é o Sistema Integrado de Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM).

O sistema foi criado em 1998 e implantado gradativamente na sede da secretaria e em escolas da rede, contribuindo consideravelmente para o registro, armazenamento

e acesso a dados, antes informados por meio de formulários manuscritos, que exigiam gastos com materiais de expediente e logística. Atualmente, praticamente todas as ações da SEDUC/AM utilizam dados do SIGEAM para planejar suas ações e tomar decisões. Informações como número de alunos e servidores, dependências das escolas e outras podem ser identificadas por meio de consultas ao sistema, o que permite o planejamento de ações de forma mais rápida e segura.

Para o trabalho da Gerência de Lotação/DGP no que tange à alocação de servidores, é fundamental o Sistema Integrado de Lotação de Servidores (SILS), funcionalidade do SIGEAM que vem sendo utilizada desde 2005. Uma de suas contribuições foi a melhoria no processo de alocação de servidores, pois até 2012 a alocação e distribuição de carga horária era feita de forma manual pelos diretores de escola, com a supervisão dos técnicos da Gerência de Lotação da Secretaria de Educação, a fim de que os supracitados critérios fossem atendidos. A partir de 2013, esse procedimento passou por uma grande modificação, com a implantação do SILS, que desde então é utilizado para esse fim, possibilitando agilidade na inserção e no armazenamento de dados antes manuscritos e armazenados fisicamente.

Uma dessas melhorias é a possibilidade de distribuição de carga horária e alocação de servidores de modo informatizado, evitando perda de tempo e gastos com deslocamentos de servidores e recursos materiais, como papel e pastas, utilizados quando tal tarefa era efetuada manualmente. Conforme informado anteriormente, os diretores elaboravam a carga horária de suas escolas e, antes do início do ano letivo, essa distribuição era analisada pelos técnicos da Gerência de Lotação *in loco*, os quais, ao identificarem qualquer possibilidade de otimização ou necessidade de correção, realizavam as alterações em conjunto com o diretor da escola.

A análise era realizada tanto com os diretores da capital quanto do interior, o que gerava gastos consideráveis com passagens e diárias, dadas as grandes distâncias entre os municípios do estado e a dificuldade de acesso a muitos deles. A partir da utilização do sistema, esses gastos foram suprimidos, já que ele possibilita que tal atividade seja feita a distância.

Em 2013, iniciou-se a mudança de procedimento do modo “manual” para “on-line”, tornando necessária a preparação dos diretores para a inovação, que se deu por meio de um treinamento a distância, realizado pela equipe que gerencia o sistema, na Gerência de Lotação, por meio do Centro de Mídias em Educação do Amazonas,

que transmitiu o treinamento para todos os municípios do estado do Amazonas, demonstrando o passo a passo de cada ação.

Com a implantação do SILS, os critérios estabelecidos na Instrução Normativa passaram a ser parametrizados no próprio sistema, facilitando o monitoramento do seu cumprimento. Por meio desse sistema também foi possível operacionalizar, de forma virtual, procedimentos como solicitação de remoção de servidores, que antes precisavam ser protocolizados fisicamente.

Mesmo com os esforços empreendidos, a SEDUC/AM ainda precisa superar o desafio de dotar todas as escolas estaduais com um número de profissionais suficientes para atender à sua demanda. A situação das escolas agravou-se ainda mais com o término dos contratos de servidores do cargo de merendeiro e pedagogo, ocorrido no ano de 2014.

Apesar das críticas dos órgãos fiscalizadores, os PSS para admissão de servidores são extremamente necessários na SEDUC/AM. Mesmo considerando o aspecto legal que determina um número máximo de servidores contratados, priorizando-se os concursados, deve-se considerar a realidade do estado, uma vez que, apesar da oferta de vagas em concursos públicos, em alguns cargos os candidatos aprovados não são suficientes e, em outros, nem mesmo os inscritos são em número relevante. Ou seja, ainda que fossem nomeados todos os aprovados, seria necessária a realização de PSS para o preenchimento de todas as vagas.

Nos cargos administrativos, a SEDUC/AM tem mais facilidade de atender à demanda com os PSS. A partir de agora, este estudo terá como foco o cargo de professor que, mesmo com a realização dessas seleções, dificilmente é preenchido com a quantidade necessária para as escolas do estado.

Quando há nas instituições vagas com baixo número de horas, como duas aulas de Sociologia, por exemplo, não é possível oferecer um contrato de trabalho. A solução encontrada é fechar a vaga com Regime Complementar (acréscimo remunerado de horas ao professor) ou efetuar o compartilhamento de cargos, ou seja, o professor atua em mais de uma escola, a fim de completar as horas de seu contrato.

Para melhor demonstrar a necessidade de professores nas escolas estaduais do Amazonas, a tabela 5 expõe a quantidade de vagas por componente curricular nas escolas estaduais da capital, no mês de fevereiro do corrente ano.

Tabela 5. Necessidade de professores nas escolas estaduais da capital, por componente curricular

COMPONENTE CURRICULAR	QUANTIDADE DE VAGAS
ARTES	31
BIOLOGIA	5
CICLO	40
CICLO / EDUCAÇÃO FISICA	14
CIÊNCIAS	8
EDUCAÇÃO ESPECIAL CICLO	7
EDUCAÇÃO ESPECIAL LIBRAS	0
EDUCAÇÃO ESPECIAL MATEMÁTICA	1
EDUCAÇÃO ESPECIAL PORTUGUES	1
EDUCAÇÃO FISICA	28
ENSINO RELIGIOSO	30
FILOSOFIA	10
FISICA	218
GEOGRAFIA	16
HISTÓRIA	18
LÍNGUA ESPANHOLA	1
LÍNGUA INGLESA	28
LÍNGUA PORTUGUESA	3
MATEMÁTICA	218
METODOLOGIA	4
QUÍMICA	129
SOCIOLOGIA	36
TRADUTOR INTERPRETE DE LIBRAS	20
TOTAL	865

Fonte: Gerência de Lotação-SEDUC/AM, 2015.

Destaque é dado aos componentes de Física, Matemática e Química, que apresentam um número muito maior de vagas que os demais componentes. Na tabela 6, encontram-se as vagas nas escolas estaduais do interior em relação ao mesmo período.

Tabela 6. Necessidade de professores nas escolas estaduais do interior, por componente curricular

COMPONENTE/MODALIDADE	ZONA		TOTAL
	URBANA	RURAL	
ARTES	20	0	20
BIOLOGIA	16	3	19
CICLO	57	30	87
CIENCIAS	20	7	27
EDUCAÇÃO FISICA	22	11	33
EDUCAÇÃO ESPECIAL-CICLO	16	0	16
EDUCAÇÃO ESPECIAL-INTERPRETE DE LIBRAS	3	0	3
EDUCAÇÃO ESPECIAL-LETRAS	0	0	0
EDUCAÇÃO ESPECIAL-LIBRAS	0	0	0
EDUCAÇÃO ESPECIAL-MATEMATICA	0	0	0
ENSINO RELIGIOSO	12	0	12
FILOSOFIA	8	0	8
FISICA	31	9	40
GEOGRAFIA	29	8	37
HISTORIA	22	8	30
LÍNGUA ESPANHOLA	18	2	20
LÍNGUA INGLESА	30	3	33
LÍNGUA PORTUGUESA	40	14	54
MATEMATICA	51	15	66
METODOLOGIA	4	0	4
QUÍMICA	26	9	35
SOCIOLOGIA	6	0	6
TOTAL	431	119	550

Fonte: Gerência de Lotação-SEDUC/AM, 2015.

Da análise das tabelas 5 e 6, pode-se concluir que tanto na capital quanto no interior o estado enfrenta um grave problema de ausência de professores. Em que pese os avanços com a adoção de um sistema informatizado, a secretaria de educação ainda está distante de conseguir uma resolução para o problema.

Diante do quadro apresentado no presente caso de gestão são dois os questionamentos que se impõem ao gestor: (i) Como aproveitar da melhor forma possível o quadro de servidores existente de forma a prover o melhor ensino possível? (ii) Como fazer com que todas as vagas ofertadas por meio de concurso público sejam efetivamente preenchidas?

Referências

AMAZONAS. Instrução Normativa nº 002/2014/SEDUC, de 14 de outubro de 2014. Disciplina os procedimentos operacionais relativos aos processos de lotação e movimentação de pessoal da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Diário Oficial do Estado**, Amazonas, Manaus, 14 out. 2014. Publicações Diversas, p. 15.

_____. Lei nº 2.600, de 4 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre a reestruturação organizacional do Poder Executivo do Estado do Amazonas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Amazonas, Manaus, 4 fev. 2000. Poder Executivo, p. 1.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Programa de Treinamento e Desenvolvimento dos Servidores da Educação**. Manaus, 2015a. Folder.

_____. **Programa ValorizaRH**. Manaus, 2015b. Folder.

_____. **Regimento interno da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino**. Manaus, 2015.

DOMENEGHETTI, D. **A gestão estratégica de pessoas nas organizações modernas**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/a-gestao-estrategica-de-pessoas-nas-organizacoes-modernas/69823/>>. Acesso em: 28 out 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. Disponível em: <<http://www.inep.org.br>>. Acesso em: 22 set. 2015.

LAUDON, K. C.; LAUDON, J. P. **Sistemas de Informação com Internet**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MARCONI, N. Políticas Integradas de Recursos Humanos para o Setor Público. In: **Programa Avançado em Gestão Pública Contemporânea**. Disponível em: <novo.fundap.sp.gov.br/PAvGestaoPublica>. Acesso em: 30 ago. 2015.

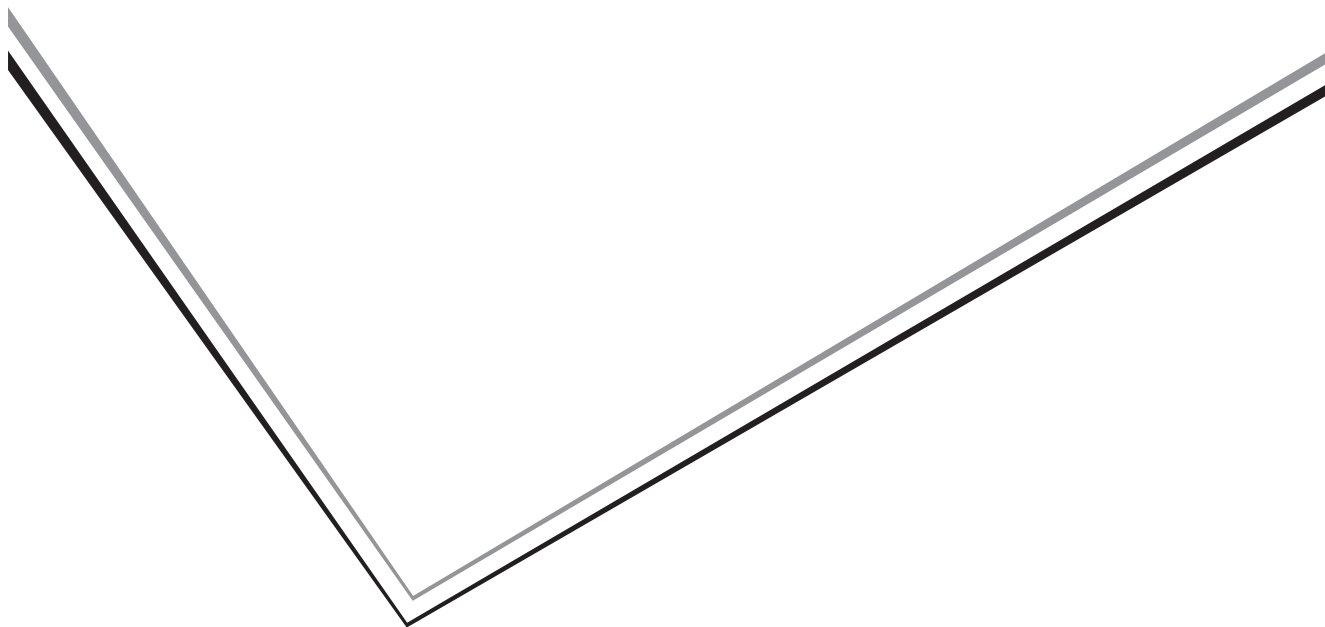
MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, V. C. S. **Sociedade, Estado e Administração Pública**: Análise da Configuração Institucional dos Conselhos Gestores do Município de Lavras-MG. 2009. 336 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2009.

SCHIKMANN, R. Gestão Estratégica de Pessoas: bases para a concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. In: PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. S.; BERGUE, S. T. (Org.). **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

SEÇÃO 3

Ensino Superior



O sistema de ensino superior brasileiro e os desafios que se configuram em um ambiente complexo e de expansão

*Marcello Ferreira**

*João Paulo Rodrigues do Nascimento***

O sistema de ensino superior brasileiro vem sofrendo transformações ao longo dos últimos anos. Dentre os fatores que as desencadearam, estão as políticas de expansão fomentadas pelo Governo Federal, na primeira década do século XXI, considerando as matizes que permeiam a dinâmica educacional, advindas da LDB 9394/1996, que desdobraram ações vinculadas à expansão da oferta de vagas na graduação e o desenvolvimento de novas concepções de ensino, com a inserção da modalidade de educação a distância, para citar exemplos.

Essas políticas de expansão pressionaram a adaptação das estruturas das instituições públicas de ensino superior (IES), a fim de torná-las mais ágeis, dinâmicas e socialmente produtivas. Por essa razão, nos últimos anos, assistiu-se à criação de IES e, naquelas consideradas tradicionais, à ampliação dos quadros de funcionários, ao aperfeiçoamento dos modelos de gestão (cuja ênfase, em especial, foi o modelo gerencial) e ao desenvolvimento de políticas assistência estudantis e de inclusão.

A compreensão do processo de expansão do ensino superior público conecta-se à Teoria da Contingência Estrutural, notadamente nos pressupostos que dão conta da adaptação da estrutura organizacional a determinadas contingências. Lex Donaldson, após pesquisar diversas organizações, constatou que não há estrutura única efetiva para todas elas, uma vez que isso depende da existência da adaptação a determinados fatores, tais como tamanho, incerteza, estratégia, tecnologia e ambiente.

Por sua vez, o ajuste da estrutura às contingências é elucidado pelo mesmo autor (1997) por meio do modelo Adaptação Estrutural para Readquirir Adequação (Structural Adaptation to Regain Fit – SARFIT), que explica que as organizações

* Docente e Coordenador de Avaliação, Planejamento e Desenvolvimento de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Pampa.

** Docente do Departamento de Ciências Administrativas do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal de Pernambuco.

adequadas apresentam um alto desempenho organizacional e que eventuais mudanças no ambiente pressionam o nível de contingência em determinados fatores materiais, ao mesmo tempo em que ela tende a permanecer com a mesma estrutura organizacional, movendo-se em direção à “inadequação” e ao baixo desempenho. Visando à restauração do alto desempenho, a organização adapta a sua estrutura.

Tendo por base o modelo SARFIT, é possível compreender o processo de expansão organizacional e sua implicação sobre a estrutura: em situação de adequação, uma organização goza de maior desempenho, o que lhe gera recursos excedentes e, por conseguinte, a leva a um processo de expansão, tal como o crescimento em tamanho, alcance geográfico, inovação ou diversificação. Por seu turno, a ampliação das atividades aumenta o nível de variáveis contingentes, resultando imediatamente na inadequação da estrutura existente, o que gera a redução do desempenho da organização e, conseqüentemente, uma crise de desempenho e mudança estrutural adaptativa (DONALDSON, 2005).

Todavia, a expansão de uma organização pública, como as IES, requer a adaptação ao ambiente institucional que lhe legitima para exercer as suas funções de produtora e socializadora do conhecimento, desvinculadamente de qualquer necessidade lógica de produção de excesso de recursos, como deve ocorrer nas organizações lucrativas. Tributa-se, assim, a expansão da organização pública ao interesse social sobre ela, ao aumento da sua receita (no modelo brasileiro, por meio de mantenedoras que as sustentam com os impostos recolhidos) e à contratação de pessoal por concursos públicos.

Sob os argumentos da Teoria da Contingência Estrutural, convidamos-lhe a analisar o cenário de expansão do ensino superior público, a partir de pesquisas realizadas por acadêmicos do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pode-se afirmar que essas pesquisas apontam fatores contingenciais que se apresentaram para as IES nos últimos anos e mudanças estruturais que mantiveram os seus desempenhos. Ilustram-se, aqui, alguns desses fatores: 1) estratégia: a criação de programas específicos de fomento à expansão ensino superior por meio de adesão das reitorias, a exemplo do REUNI e do Sistema UAB; 2) tecnologia: o incentivo à modalidade EaD; 3) tamanho: ampliação da quantidade de alunos.

Com esses fatores, é possível apontar os elementos contingenciais e as mudanças estruturais sobre a IES estudada, mais bem detalhadas nos resumos: contratação de novos quadros de profissionais e suas condições de trabalho, especialização da força de trabalho, diversificação de atividades e diferenciação estrutural. Eles, em suma, sintetizam aspectos discutidos teoricamente e tratados com muita propriedade e qualidade nos artigos que compõem esta seção, que lhes apresentamos com um convite à leitura.

O texto **A importância da política institucional de avaliação de egressos para investigação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem no IFCE – Campus Caucaia**, de autoria de *Márcia Rejane Damasceno Dias*, faz uma abordagem acerca da importância do monitoramento dos estudantes egressos como forma de aferir se os investimentos olvidados pelo poder público estão gerando resultados nas ações educacionais desenvolvidas, com foco no ensino técnico e médio promovidos pelo IFCE – Campus Caucaia.

O texto **Distribuição orçamentária da Universidade Federal de Juiz de Fora: proposta de um modelo**, de autoria de *Anna Cecília Assis Mendonça*, desenvolve uma incursão sobre o modelo adotado pela UFJF para a aplicação dos recursos oriundos da descentralização orçamentária. Além disso, discute se esse modelo é eficaz para a contemplação das suas atuais necessidades institucionais, em face das políticas públicas adotadas pelo Governo Federal para estimular a expansão da oferta do ensino superior nos últimos anos.

A metodologia empregada envolve a coleta de informações, a partir de consultas a banco de dados da instituição pesquisada, bem como pesquisas aos critérios internos adotados para executar a distribuição do orçamento disponibilizado, estabelecendo uma análise comparativa com outras cinco Instituições Federais de Ensino Superior situadas no estado de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, o estudo permite uma visão regionalizada do fenômeno em análise e também propõe uma revisão no modelo de distribuição orçamentária em vigor, a partir de uma perspectiva de descentralização dos recursos, adotando-se critérios e variáveis para contemplar a dimensão das respectivas unidades estruturais dos *campi* da UFJF.

O texto **O procedimento de avaliação especial dos docentes em estágio probatório na UFJF: um estudo de caso**, de autoria de *Edilma Soares Ferenzini*

Moura, tem o propósito de investigar se os procedimentos adotados para avaliar o estágio probatório do corpo docente da UFJF seriam eficazes quanto às finalidades estabelecidas na legislação que regula a matéria, em especial no que tange aos fatores impactantes no desempenho contínuo do corpo docente em suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

A análise desenvolvida considera a atual envergadura que o ensino superior brasileiro vem adquirindo nos últimos anos, a partir das políticas indutoras de expansão estabelecidas pelo Governo Federal, que levam as instituições a rever suas infraestruturas e redimensionar suas forças de trabalho na esfera docente e técnico-administrativa, de modo a contemplar a demanda crescente. Trata-se de uma abordagem descritiva, que toma por referência disposições legais em vigor, em consonância a uma análise da dimensão subjetiva da avaliação, considerando os elementos adotados para a sua operacionalização por parte dos agentes desencadeadores do processo.

O texto **Um sistema de qualidade para a gestão compartilhada do Hospital Universitário da UFJF com a EBSERH**, de autoria de *Enio Henrique Teixeira*, tem por escopo apresentar uma proposta de intervenção para que o processo de implementação do modelo de gestão compartilhada do Hospital Universitário (HU) entre a UFJF e a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) ocorra dentro de parâmetros que não resultem em descaracterização dos princípios finalísticos de um hospital universitário, que incluem promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à criação e divulgação de conhecimentos próprios da universidade, voltadas ao aprendizado efetivo do alunado oriundo de cursos superiores na área da saúde, além de servir como um ambiente necessário para o atendimento da população local em serviços em saúde de elevada complexidade.

Dessarte, compreende-se que a complexidade do gerenciamento de um hospital de ensino requer a adoção de medidas que assegurem o seu funcionamento sinérgico, o que pressupõe um conjunto de agentes que se responsabilizem pelas atividades inerentes à gestão, forjando um modelo gerencial com base em decisões centralizadas ou descentralizadas, a depender do contexto situacional. Esse cenário é descrito a partir das dificuldades de gerenciamento da estrutura complexa dos hospitais, agravadas pela escassez de recursos financeiros, materiais e humanos, bem como do desafio em equalizar os interesses acadêmicos e da comunidade que recorre aos serviços de um HU à conjuntura político-administrativa.

O texto **Gestão da informação e gestão do conhecimento: o caso do campus da UFJF em Governador Valadares**, de autoria de *Leonardo Alexandrino De Almeida*, discute como a informação e o conhecimento, na condição de ativos intangíveis para as organizações, podem ser administrados a partir da adoção de ferramentas gerenciais, com o princípio finalístico de promover a melhoria da prestação dos serviços, tendo por consequência a agilização dos processos mapeados na UFJF, unidade de Governador Valadares.

As ênfases nas abordagens estão direcionadas a apresentar soluções para a sistematização eficaz do fluxo de informações da instituição, considerando um cenário de expansão para um campus fora de sede. Aponta, ainda, as deficiências no atual modelo de disseminação de informações, desencadeando um direcionamento inadequado das demandas do público que se relaciona com a referida unidade, gerando retrabalho e retardo no atendimento.

O texto **A gestão do conhecimento na Coordenação de Administração de Pessoal da Universidade Federal de Juiz de Fora**, de autoria de *Paula de Sousa Guizzellini*, aborda a importância da gestão do conhecimento no âmbito das organizações públicas como elemento basilar de sustentabilidade, face ao fenômeno da rotatividade de pessoal advindo do envelhecimento do quadro funcional.

Tal fato corrobora a ideia de que é importante o registro de procedimentos, processos, ações e memórias, para que seja facilitada a transmissão do conhecimento dos servidores antigos aos mais novos, ocasionando uma continuidade da dinâmica dos processos organizacionais. Todavia, o desafio que fica no texto enunciado é o de como se operacionalizar esse registro, por meio da aplicação de ferramentas gerenciais, bem como de que maneira impelir os agentes a colaborar nesse artifício.

O texto **O tutor presencial e a mediação na educação a distância: papéis e atribuições**, de autoria de *Rodrigo Gonçalves Ribeiro*, aborda o papel da tutoria presencial em cursos ofertados pela UFJF na modalidade a distância, estabelecendo uma comparação entre os tutores que atuam no curso de bacharelado em Administração Pública e aqueles que atuam em cursos de licenciatura da instituição.

O autor salienta que as atribuições previstas na normatização em vigor não contemplam o potencial de ação desses sujeitos do processo educacional, discutindo a sua potência para atuação pedagógica nos respectivos cursos, bem como mapeando possibilidades de perfis de atuação do tutor frente ao uso de novas tecnologias na mediação do ensino-aprendizagem.

Referências

DONALDSON, Lex. A positivist alternative to the structure-action approach. **Organization Studies**, v. 18, n. 1, p. 77-92, London, Sage Publications Inc., 1997.

_____. Teoria da Contingência Estrutural. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**, v. 1. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Following the Scientific Method: How I Became a Committed. Sage Publications Inc. **Organization Studies**, London, n. 26, p. 1.071-1088, 2005.

_____. The Conflict between Contingency and Institutional Theories of Organizational Design. In: BURTON, R. M. et al. (Orgs.). **Designing Organizations: 21st Century Approaches**. New York: Springer, 2008. p. 3-20,.

A importância da política institucional de avaliação de egressos para investigação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem no IFCE - Campus Caucaia

*Marcia Rejane Damasceno Dias**

*Laura Assis***

*Paulo Barone****

O caso apresentado neste artigo aborda as dificuldades encontradas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) da cidade de Caucaia para efetivar uma política de acompanhamento de egresso. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Marcia Rejane Damasceno Dias, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Laura Assis, mestra em Estudos Literários, e o orientador Prof. Dr. Paulo Barone, doutor em Física.

* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Estudos Literários (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Física (UNICAMP).

A pesquisa procura investigar se uma unidade de instituto federal criado em uma das fases da expansão da rede vem cumprindo com sua missão de mudar a realidade dos jovens da região, por meio de um ensino de qualidade que explore as potencialidades locais. Um dos meios de se observar o alcance desses objetivos é instituir uma política de acompanhamento de egresso. Busca-se, então, verificar como vem se desenvolvendo esse monitoramento por parte dos IFs e se tal pesquisa tem servido de base para o planejamento institucional.

O IFCE foi criado oficialmente no dia 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892. No ano de 1994, a escola passou a se chamar Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (Cefet/CE), ocasião na qual o ensino foi estendido ao nível superior e acrescidas, às suas ações acadêmicas, atividades de pesquisa e extensão. Assim, estavam fincadas as bases necessárias à criação do Instituto Federal do Ceará, com forte atuação nas áreas da pesquisa e da extensão, com foco especial nas linhas atinentes às áreas técnica e tecnológica.

O IFCE iniciou com seis campi, decorrência da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais existentes no estado. Com a criação de novas unidades, houve expansão e descentralização da instituição, resultando em mais regiões com acesso ao ensino médio de nível técnico e aos cursos de graduação. Foi nesse contexto que o Governo Federal, dentro do plano de expansão da rede federal de educação tecnológica, fundou o IFCE no município de Caucaia.

O IFCE campus de Caucaia, criado em 27 de dezembro de 2010 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, está situado na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), distante 17 km do centro da capital cearense. Tem o maior território da região (1.227,895 km²) e uma população de 324.738 pessoas (IBGE, 2010), sendo 34.176 jovens com idade entre 15 e 19 anos. De início, a unidade recebia a denominação Campus Avançado de Caucaia, por ser dependente administrativamente do IFCE Campus de Maracanaú, também localizado na RMF.

Fruto da segunda fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), o IFCE Campus Caucaia foi instalado no bairro Pabussu, distante 2 km do centro da cidade. O espaço foi fruto de doação da prefeitura municipal e ocupa um terreno com área total de 4,7 hectares. Sua estrutura era de médio porte, contemplada com quatro salas de aulas, sete laboratórios, sala de

videoconferência, biblioteca, sala de professores, auditório e quadra poliesportiva, com investimentos na ordem de R\$ 2,9 milhões.

Em 2013, a unidade se desvinculou do IFCE Campus Maracanaú e passou a ter autonomia administrativa, deixando de ser um campus avançado para assumir a posição de campus. Além disso, aprovou um plano de expansão, ganhando um bloco de ensino com capacidade para dez salas de aula com acessibilidade, sala de professores, de coordenação de curso e de coordenação técnico-pedagógica. Caucaia foi escolhida em consonância com as duas primeiras instruções do artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, segundo as quais

os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a Educação Profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (BRASIL, 2008).

Por sua proximidade com a cidade de São Gonçalo do Amarante, onde se localiza o Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), o projeto inicial se baseou em responder às necessidades de mão de obra especializada para atender às demandas emergentes do complexo. O CIPP tem papel de destaque no PIB do Ceará, sobretudo pela implantação das mais diversas empresas que atuam em setores como siderurgia, petroquímica, geração de energia, eletromecânica e metalmecânica. Dentre as empresas implantadas e em implantação tem-se a Companhia Siderúrgica do Pecém – CSP, Refinaria Premium II, Termoceará, Wobben, Energia Pecém Geração de Energia, dentre outras.

Tal decisão visava criar solução técnica a uma demanda da região, com notória carência de profissionais com capacidade técnica para atender às indústrias supracitadas. Assim, ao ofertar educação de qualidade, os alunos do IFCE teriam mais oportunidades para inserção no mercado de trabalho, além de poderem dar continuidade aos estudo em níveis mais avançados, o que propiciaria o desenvolvimento socioeconômico da região.

A escolha da cidade de Caucaia para sediar uma unidade do IFCE considerou, além da estratégia logística (proximidade com a CIPP), peculiaridades da região, necessidade de oportunidades aos jovens e oferta de educação pública de qualidade. Ela é considerada uma das mais importantes do Ceará, com o quarto maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado e a segunda maior população (353.932 habitantes em 2015, de acordo com dados do censo de 2010). Seu crescimento econômico caracteriza-se por ser área de expansão da capital, com significativa parcela de sua população mais vinculada fisicamente a Fortaleza.

Segundo o Anuário do Ceará 2013/2014, a taxa de escolarização líquida do ensino fundamental em 2012 foi de 77,8% e do ensino médio, 38,4%, o que demonstra dados educacionais preocupantes, já que grande parte dos alunos concluintes dessas etapas de ensino não apresentam os conhecimentos mínimos esperados.

Outro dado preocupante é que nesse mesmo período foram registradas 52.831 matrículas no ensino fundamental frente a 14.313 no ensino médio, o que representa uma queda de 72,9%. Pode-se afirmar, portanto, que grande parte dos alunos que finalizam o ensino fundamental em Caucaia não ingressam no médio ou, se ingressam, o abandonam ou evadem, o que mostra a necessidade de soluções para minimizar tal problema.

Observa-se, ainda, que Caucaia apresentava, em 2012, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,682 (oitavo no Ceará), considerado como desenvolvimento humano médio¹. Nesse período, a média de rendimento das pessoas economicamente ativas era de R\$ 510,00, o que representava um salário mínimo (IBGE, 2010). Tais dados demonstram o porquê é essencial pensar em políticas públicas que melhorem a educação na cidade e, por consequência, possibilitem uma transformação social e econômica.

A Educação Profissional assume diferencial estratégico como forma de reverter esse cenário. Nesse sentido, o IFCE surge na cidade como instituição que colabora com o desenvolvimento socioeconômico local, descentralizando oportunidades por

¹ De acordo com o artigo "Como o IDH afeta a educação?", da Revista Escola Pública, de outubro e novembro de 2015, o IDH foi criado para medir a qualidade de vida e considera três aspectos: educação, Produto Interno Bruto (PIB) per capita e expectativa de vida. O índice varia de 0 a 1: quando melhor o desenvolvimento da região considerada mais próxima, o índice se aproxima de 1. Com relação à interpretação dos índices, de 0 até 0,499 o desenvolvimento humano é considerado baixo; entre 0,500 e 0,799, médio; e acima de 0,800 alto. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.com.br/textos/26/artigo257975-1.asp>>. Acesso em: 12 mar 2016.

meio das ofertas de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, uma vez que, até esse momento, elas se concentravam em Fortaleza.

A expectativa de uma maior ênfase à Educação Profissional é de que possam ser gerados inúmeros desdobramentos pela descentralização das oportunidades, ao se empoderar localidades com mão de obra mais qualificada e influenciar a “mentalidade local” quanto à responsabilidade de intervenção e solução dos seus problemas (SAMPAIO, 2013).

A identidade institucional confere singularidade ao IFCE e traduz o que se considera o ideal pedagógico da instituição, representado pela missão, pela visão e pelos valores. A missão é o detalhamento da razão de existência da instituição; a visão a norteia a projetar o que se quer alcançar e de que forma (a médio e longo prazo); e os valores são os princípios que a regem. Assim, quando se propõe avaliar se uma instituição de ensino está cumprindo com sua proposta, seu ideal deve ser considerado, já que “um sistema de avaliação deve servir para vislumbrar o sucesso da missão e da visão que sustentam uma organização” (ARELLANO et al., 2002, p. 39).

Apresentando os ideais do IFCE Campus Caucaia, sua missão é “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética” (IFCE, 2014, p. 14). Já o ensino desenvolvido pela instituição tem como objetivos

- I. Formar o educando para a vida e para o trabalho, desenvolvendo o senso crítico e o espírito científico;
- II. Promover o desenvolvimento tecnológico, visando à melhoria da qualidade de vida da sociedade;
- III. Qualificar, profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, objetivando a sua inserção e o melhor desempenho no mundo do trabalho (IFCE, 2015, p. 11).

Sua visão é “tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia” (IFCE, 2014, p. 14) e seus valores são

o compromisso ético com responsabilidade social, o respeito, a transparência, a excelência e a determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação, com ideias fixas na sustentabilidade ambiental (IFCE, 2014, p. 14).

Como integrante do IFCE e sintonizado com a visão e missão da instituição, o campus de Caucaia define sua oferta de cursos, considerando a demanda por profissionais altamente qualificados, dotados de conhecimento tecnológico determinado pela atividade industrial, largamente dominante no município. Com esse intuito foram implantados os cursos Técnico em Eletroeletrônica, Técnico em Metalurgia e Técnico em Petroquímica, todos na modalidade concomitante, “ofertada a quem ingressa no ensino médio ou já o estejam cursando” (IFCE, 2015, p. 12). Os cursos dessa modalidade têm duração de quatro semestres e, até 2014, tinham ingresso semestral, que ocorria após a classificação em exame de seleção, com prova de conhecimentos gerais e redação.

Em 2015, os cursos já existentes também passaram a ser ofertados na modalidade integrada aos egressos do ensino fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a “conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica” (IFCE, 2015, p. 12). O curso integrado apresenta o mesmo modelo de admissão. Contudo, seu regime é integral: os alunos passam oito horas diárias na escola, o que reduz o tempo de duração do curso – de oito semestres para seis.

O currículo do IFCE é composto por atividades que têm como propósito promover a construção do conhecimento, a aprendizagem e a interação do educando com a sociedade, preparando-o para a vida produtiva e o exercício da cidadania. Com os cursos ofertados, o IFCE *Campus* Caucaia pretende preparar profissionais em nível técnico com habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho. Eles devem, ao final dos cursos, dominar o saber e o saber fazer e gerenciar os processos produtivos, utilizando técnicas, métodos e procedimentos adequados, de modo a garantir a qualidade e a produtividade dos processos industriais, sem perder de vista a segurança dos trabalhadores.

Ressalta-se que os profissionais egressos dos cursos do Campus de Caucaia devem atender não só à demanda emergencial da refinaria e siderúrgica, mas a de todas as empresas do polo industrial de Caucaia e outros setores correlatos

que se estabelecerem no entorno da região. Isso contribuirá sobremaneira para o fortalecimento das mudanças locais e a atuação na produção de saberes vinculados ao contexto global, em uma visão comprometida com o desenvolvimento social de forma sustentável. Ainda de acordo com a própria instituição,

o discente está sendo capacitado, em sua dimensão pessoal e social, para responder aos desafios da sociedade, tornando-se capaz de gerar e aperfeiçoar tecnologias, a partir do desenvolvimento de suas habilidades de aprender e de recriar permanentemente, integrando os conhecimentos adquiridos com a realidade local, regional e nacional (IFCE, 2014, p. 17).

Contudo, a expansão do IFCE apresenta desafios pela forma acelerada e não estruturada de crescimento, o que vem acarretando uma desproporcionalidade entre recursos (materiais e imateriais) e demanda, comprometendo o alcance dos objetivos da instituição.

Descreveu-se anteriormente a estrutura física inicial da unidade e sua posterior expansão com a criação de um novo bloco de ensino. No entanto, essa estrutura ainda é insuficiente. Dos sete laboratórios iniciais, três se tornaram sala de aula, isso porque, com o decorrer dos semestres e novas turmas, as quatro salas de aulas se tornaram insuficientes para o atendimento dos alunos. O novo bloco foi inaugurado, mas apresentou problemas elétricos e, com isso, o gargalo quanto ao espaço físico ainda persiste. Entre o final de 2015 e início de 2016, houve uma melhora nesse sentido, com a resolução dos problemas físicos do novo bloco. Contudo, quando analisados os laboratórios, por exemplo, percebe-se que ainda há muito a se avançar.

O campus também enfrentava carência de servidores. Quando as atividades tiveram início em 2011, o quantitativo de professores necessários para o semestre era insuficiente e o quadro precisou ser complementado com a contratação de professores temporários. Além disso, a unidade tinha somente três servidores técnico-administrativos para os diversos setores. No entanto, desde então, a instituição passou por um notório avanço quanto aos recursos humanos: de 10 servidores para 72, dos quais 35 são técnico-administrativos e 37 docentes.

Com relação ao quadro de técnicos-administrativos, embora tenha havido um notório crescimento, percebe-se que alguns setores, como comunicação social, assistência estudantil e laboratórios, ainda carecem de profissionais. Outro problema enfrentado

é que o crescimento físico e de equipamentos não acompanhou o aumento de recursos humanos, resultando na dificuldade de alocação dos servidores.

Nota-se também que os docentes são qualificados, uma vez que, dos 37 professores, cinco têm doutorado, sete são doutorandos, doze são mestres, dois mestrandos, dois especialistas e um tem apenas graduação. Contudo, embora a maioria dos professores tenha um alto nível de especialização em suas áreas, o mesmo não pode ser dito no quesito pedagógico. Com exceção dos docentes da área propedêutica, que geralmente são licenciados, os outros não apresentam nenhum nível de formação ou especialização na área de educação ou ensino ou, ainda, uma complementação pedagógica, o que se faz necessário, já que não os cursos não são de graduação, mas técnicos de nível médio.

Em 2015, o IFCE Campus Caucaia tinha 320 alunos regularmente matriculados: 105 nos cursos integrados e 215 matriculados nos cursos concomitantes. Além disso, 87,5% deles eram jovens de até 20 anos, sendo sua maioria egressa da rede pública de educação (71,8%): 51,5% de escolas municipais e 20,3% da rede estadual. Somente 28,2% deles vinham de escolas particulares.

Outro dado relativo aos alunos, coletados a partir do sistema Q-acadêmico², a situação socioeconômica, a partir de uma análise da renda familiar bruta. Verificou-se que 38,1% das suas famílias têm renda de até um salário mínimo; 38,1% entre um e dois salários mínimos; 16,2% entre dois e três salários mínimos; e 7,6% superior a três salários mínimos. Percebe-se, com isso, que a maioria dos estudantes advém de famílias com baixa renda.

Sabe-se que o ensino profissional é fundamental para oportunizar aos jovens das classes populares expectativas e possibilidades de mudanças da realidade na qual estão inseridos. Pode-se concluir que optar por uma profissão ao mesmo tempo em que é realizada a etapa final da Educação Básica é viável, porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Desse modo, o IFCE tem o papel de transformar a realidade de seus alunos e da região e deve assumir esse comprometimento institucional, tendo em vista que a

² O Q-Acadêmico é um sistema informatizado de gerenciamento dos dados relativos a área acadêmica do IFCE, utilizado pelos integrantes da comunidade acadêmica: discentes, técnicos-administrativos e docentes.

política de melhoria da qualidade do ensino deve ter como base a abordagem aos egressos como parte do processo de avaliação da unidade.

Nesse sentido, a avaliação é crucial para identificar se uma política pública está apresentando os resultados esperados, uma vez que ela determina a relevância e o alcance dos objetivos, além da eficiência, da efetividade, do impacto e dos fatores que impedem o sucesso de um programa. Um dos mecanismos para isso é a pesquisa de acompanhamento de egressos, visto que estes são os sujeitos mais qualificados para falar sobre a instituição e avaliar a qualidade de ensino.

Os egressos das instituições de ensino se revelam como atores potencializadores de articulação com a sociedade, como fontes de informações que possibilitam retratar a forma como a sociedade em geral percebe e avalia essas instituições, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de interação que se concretiza (SETEC, 2009, p. 14).

Com relação aos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a última pesquisa nacional ocorreu entre 2003 e 2007 e foi promovida pela Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, pertencente à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Ela tinha, entre outros objetivos, verificar a qualidade da educação ofertada pela RFEPT.

No período em que a pesquisa foi publicada, quando da criação dos institutos federais, buscava dados que reafirmassem a expansão da rede como ampliação de oportunidade de acesso a um ensino público de qualidade. Também procurava analisar o êxito do ensino, através da investigação junto aos egressos, a fim de identificar diversos aspectos e minimizar riscos e incertezas. No entanto, após 2008, não houve outras análises de tal natureza. Isso foi percebido e alertado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) que, em 2011, divulgou um relatório de auditoria das ações da Rede Federal de Educação Profissional.

Não foram detectadas iniciativas estruturadas nesse sentido pelos Institutos Federais visitados. A falta de cultura institucional foi apontada como fator importante para a não implantação de programas voltados ao conhecimento do que ocorre com os alunos após a conclusão dos respectivos cursos (TCU, 2012, p. 42).

O documento também alertou que a implantação de ferramentas para o acompanhamento de egressos permite verificar se a atuação dos profissionais

corresponde à área de formação, se o que é ensinado na instituição vai ao encontro das expectativas do mercado de trabalho, além de fornecer informações para a tomada de decisão e avaliação da adequação das ações gerenciais adotadas. De acordo com Rocha et al (2005, p. 49),

a pesquisa de acompanhamento de egressos é fundamental para uma instituição de ensino avaliar a eficácia da sua atuação e poder revê-la no que considerar necessário, podendo implementar políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino, de modo a atender às necessidades da sociedade. Em particular, temos a necessidade de estarmos bem preparados para formarmos bons profissionais e ao mesmo tempo sintonizar esta formação profissional com as necessidades do mundo do trabalho.

O TCU citou a pesquisa publicada pelo SETEC em 2009 e fez algumas sugestões. A primeira delas foi a de incrementar futuras pesquisas com outras características não exploradas, como

- a) destino dos egressos (trabalho, trabalho/estudo, estudo, não trabalha nem estuda);
- b) localizadores regionais (campi, Institutos Federais, município, estados);
- c) correlação entre área de estudo e de trabalho (área em que trabalha e área em que estudou);
- d) correlação entre formação obtida e função desempenhada no trabalho;
- e) dados demográficos e socioeconômicos dos estudantes (gênero, raça, renda per capita da família) (TCU, 2012, p. 42)

Além disso, o acompanhamento de egressos deveria sistematizar e disponibilizar as informações sobre suas relações com o mundo do trabalho e com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), principalmente as referentes à “sua caracterização; aperfeiçoamento das instituições educacionais; aperfeiçoamento da EPT e indicadores de desempenho profissional.” (MEC, 2007, p. 6).

A equipe de auditores responsável pelo relatório evidenciou que nenhum dos campi visitados adotou usualmente a pesquisa de acompanhamento de egresso como uma atividade de gestão e atribuiu essa disfunção à falta de cultura institucional. Os institutos federais, de acordo com ela, não têm prática em implementar programas voltados ao conhecimento do que ocorre com os alunos após a conclusão dos respectivos cursos.

Firmar uma nova instituição como os IFET, que ainda precisam consolidar sua identidade e promover um ensino de excelência, representa um desafio e requer ampla discussão. Nesse sentido, em 2012, ocorreu o Fórum de Extensão da RFEPT (FORPROEXT), cujo objetivo era reunir os representantes das instituições que compõem a RFEPT para estabelecer bases que pudessem contribuir para o desenvolvimento da extensão, assim como definir concepções e traçar diretrizes da extensão tecnológica, a fim de fornecer parâmetros de uma base conceitual comum à rede.

Um dos pontos de discussão foi o acompanhamento de egresso. As ações de extensão tecnológica foram divididas em dimensões, a fim de levantar dados para o cálculo de indicadores por meio de um sistema informatizado desenvolvido para essa finalidade, o que permitiria uma melhor eficiência e precisão das informações. No caso do acompanhamento de egressos, foi consenso que deveriam ser investigados os seguintes indicadores:

Número de egressos no mundo do trabalho atuando na área de formação.

Número de egressos no mundo do trabalho atuando em outra área que não a de formação.

Número de egressos que verticalizaram o ensino na área de formação. Número de egressos que verticalizaram o ensino em outra área que não a de formação (FORPROEXT, 2012, p. 19).

A partir das discussões empreendidas pelos participantes, concluiu-se que cada unidade da RFEPT desenvolvesse pesquisa de egressos, utilizando como exemplo a pesquisa realizada pelo SETEC.

Nesse sentido, caberá à pesquisa de egressos possibilitar o levantamento de informações em relação à situação dos mesmos no mundo do trabalho. Seus resultados podem atuar como norteadores para o planejamento, a definição e a retroalimentação das políticas educacionais das instituições. Por isso, propomos que a Pesquisa Nacional de Egressos da Rede Federal de EPT, desenvolvida pela SETEC/MEC seja utilizada como um dos parâmetros para o acompanhamento dos egressos de nossas instituições, respeitando-se as diferentes modalidades de ensino ofertadas (FORPROEXT, 2012, p. 35).

Algumas questões com relação às conclusões do Fórum de Extensão precisam ser analisadas. Uma delas é a utilização como modelo da análise realizada pela SETEC entre 2003 e 2007, quando instituições da RFEPT tinham uma configuração diferente dos institutos federais. Além disso, parece que as orientações sugeridas

pelo TCU para a pesquisa com os egressos não foram consideradas. Salienta-se, ainda, que não houve nenhum participante do IFCE no encontro, fato esse bastante negativo.

No IFCE, já foram produzidos alguns documentos que versam sobre o monitoramento de egressos. O regimento geral da instituição ressalta a necessidade de “desenvolver um canal de comunicação com o egresso que possibilite a orientação, acompanhamento e troca de informações importantes para o fortalecimento da carreira e a melhoria do curso” (IFCE, 2010, p. 37) e atribui essa responsabilidade ao coordenador de assuntos estudantis dos campi.

No entanto, a unidade investigada ainda não tem uma coordenação de assuntos estudantis. Percebe-se, então, um desencontro, já que um dos pontos de discussão do fórum de extensão foi ressaltar as responsabilidades da extensão pelo monitoramento de egresso. O IFCE, por exemplo, define como responsável por tal pesquisa a coordenadoria de assuntos estudantis, inexistentes em alguns campi, como Caucaia, demonstrando, assim, uma incongruência na definição de responsáveis para uma mesma rede.

Constata-se, portanto, que os IFTE não vêm desenvolvendo atividades de monitoramento das ações decisórias relacionadas aos objetivos da expansão, o que também se reflete no não acompanhamento dos egressos. Em um momento no qual a qualidade da educação pública é questionada e os investimentos no ensino profissionalizante são crescentes, indaga-se: i) Os egressos dos cursos profissionalizantes desenvolveram as habilidades e competências esperadas pelo mercado? ii) Esse investimento está possibilitando desenvolvimento local, como prezam os objetivos da expansão da rede federal de ensino técnico e profissionalizante? iii) Como elaborar uma política institucional de avaliação de egressos que responda a essas questões?

Referências

ARELLANO, D. et al. **Reflexão Estratégica Segundo o Marco Teórico dos Sistemas de avaliação de Desempenho**. SADs, 2002.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 3 mai. 2016.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Org. Edison José Corrêa. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2015.

IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) – Campus Caucaia**. Caucaia, 2014. 59p.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Regulamento da Organização Didática – ROD**. Fortaleza, 2015. 63p.

PETEROSI, H. G. **Formação do Professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

ROCHA, B. O. et al. Egressos do CEFET/RN: avaliação da formação, inserção no mundo do trabalho e perspectiva de requalificação. **Revista Holos**, Natal/RN, v. 3, 2005.

TCU. **Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2012. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

SAMPAIO, M. V. D. **Educação Profissional: a expansão recente do IFRN e a absorção local dos egressos no mercado de trabalho**. 2013. 183f. Dissertação (Mestrado em Economia) – UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2013.

SETEC/MEC. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Brasília: SETEC/MEC, 2009.

Distribuição orçamentária na Universidade Federal de Juiz de Fora: proposta de um modelo

*Anna Cecília Assis Mendonça**
*Diovana Paula de Jesus Bertolotti***
*Marcus Vinicius David****

Este texto foi escrito a partir da dissertação de Anna Cecília Assis Mendonça, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Técnica Administrativa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG), em parceria com a analista de formação Diovana Paula de Jesus Bertolotti, doutoranda em Educação, e o orientador Prof. Dr. Marcus Vinicius David, doutor em Administração.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Técnica em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFLA).

O presente estudo de caso propõe discutir questões referentes à distribuição orçamentária da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com atenção específica aos critérios estabelecidos e utilizados atualmente pela instituição. Nesse sentido, será apresentado o seguinte plano: abordagem dos aspectos gerais a respeito da política orçamentária brasileira, com foco na distribuição de recursos para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); discussão sobre a modificação do cenário das universidades brasileiras com o advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (doravante REUNI), assim como na UFJF em específico; e considerações a respeito da forma pela qual a distribuição orçamentária interna da UFJF é realizada, tendo em vista o novo contexto da instituição pós REUNI.

Por meio de dados obtidos junto ao Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) e Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA), o foco deste estudo está na análise dos problemas dos critérios de descentralização orçamentária utilizados pela instituição, a partir de um recorte dos últimos seis anos.

A atual situação da UFJF, assim como de grande parte das instituições públicas de ensino superior brasileiras, mudou de forma significativa nos últimos anos. O Programa REUNI em específico propiciou o crescimento do quantitativo de alunos, professores e técnicos administrativos, em paralelo com a criação de novos cursos, expansão dos prédios já existentes e construção de prédios e laboratórios nas instituições. De maneira direta, esse crescimento acarretou em uma demanda muito maior de materiais essenciais ao desenvolvimento das atividades de tais instituições, englobando as áreas de ensino, pesquisa e extensão. Pensar de que maneira especificamente a UFJF lidou com esse crescimento, do ponto de vista da distribuição orçamentária, é o que impulsiona a discussão que ora se apresenta.

Primeiramente, é importante entender o orçamento público como um instrumento de gestão pública, que agrupa, de forma sistemática e estruturada, o planejamento das receitas e despesas que o estado acumula. Nesse sentido, a política orçamentária está intimamente ligada à viabilização e execução dos programas e das ações planejados pela administração pública.

O processo de redemocratização brasileira na década de 1980, marcado pela abertura política e restabelecimento das instituições democráticas, teve seu desfecho na promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). No que

concerne à questão da gestão orçamentária, a principal alteração da norma está na proposta de ampliação da partição orçamentária, conferindo competência de planejamento aos Poderes Executivos Federal, Estadual e Municipal.

Na temática de título IV, de Tributação e Orçamento, a constituição impulsiona a utilização do planejamento nos artigos 165 a 169, que propõem disciplinar o orçamento público: “Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão: I – o plano plurianual; II - as diretrizes orçamentárias; III – os orçamentos anuais” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o orçamento público é composto pelas seguintes leis: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

O Plano Plurianual é uma lei orçamentária única para toda a administração pública federal, que propõe definir suas ações por meio do estabelecimento de estratégias, metas e diretrizes. Com prazo de duração estabelecido em quatro anos, o plano envolve todos os órgãos da administração na sua formulação, que encaminham individualmente suas demandas para o órgão central do planejamento a fim de sintetizar as informações em um só plano.

No PPA devem estar previstas receitas e despesas de capital, seguidas de programas e ações que a administração planejou para aquele período. De maneira complementar, para cada programa e ação, devem ficar estabelecidos também o órgão responsável pela execução, o período de execução, os recursos financeiros envolvidos, dentre outros. Ele é avaliado anualmente com o intuito de considerar se os programas estão sendo cumprido de acordo com o planejado. Nesse sentido, Albuquerque, Medeiros e Silva (2008) entendem o PPA como um instrumento que mostra como a administração federal pretende construir o desenvolvimento do país.

Já a LOA, segunda lei que estrutura o orçamento público, é responsável por detalhar anualmente os programas previamente aprovados no PPA. Nesse sentido, para sua consecução, é necessária a aprovação da LOA, compreendida como um instrumento de gestão que permite o monitoramento e a avaliação com ênfase nos aspectos financeiros e físicos do próprio PPA.

Já entre o PPA e a LOA existe a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), com duração prevista limitada a seis meses, que tem como função fundamental o estabelecimento de diretrizes para informar e orientar a discussão e votação da LOA do ano seguinte. Apenas após sua aprovação e seu sancionamento é que os os créditos destinados

a cada instância podem ser disponibilizados no Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI) e, consecutivamente, os órgãos do governo podem começar a executar seus orçamentos.

No que diz respeito à distribuição orçamentária para as universidades, é importante compreender de que maneira isso se configura, tendo em vista que se trata de uma instituição que tem como prerrogativa o princípio da autonomia. Conforme determina o caput do artigo 207 da CF/88, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Desse modo, a liberdade no gerenciamento de programas de ensino, pesquisa e extensão das IFES advém da aplicação do primeiro princípio apresentado – de autonomia didático-científica –, o que contribui para a formação do conhecimento científico universitário. Já a proposta de autonomia administrativa confere às universidades prerrogativa para que realizem os atos administrativos necessários ao seu funcionamento, a partir da aprovação dos seus próprios estatutos, da sua estrutura organizacional ou dos regimentos administrativo e acadêmico, por exemplo.

Já no que diz respeito à autonomia na gestão financeira e patrimonial das IFES, que tem como princípio básico liberdade para o remanejamento de recursos entre itens de pessoal, custeio e capital, percebe-se o quão difícil é efetivar tal orientação, tendo em vista que há somente uma liberdade de gerenciamento do orçamento e do patrimônio destinados às instituições.

O Ministério da Educação (MEC) é o órgão responsável pela coordenação do sistema de ensino superior, cabendo-lhe o controle normativo do sistema e o financiamento das IFES. A descentralização do MEC para as IFES, regulada pelo Decreto nº 7.233/2010, ocorre quando o ministério encaminha às instituições de ensino os recursos orçamentários e financeiros necessários para o desenvolvimento de suas atividades. Eles já vêm pré-determinados em duas rubricas: de capital ou de custeio.

O recurso alocado na rubrica de capital pode ser utilizado somente para aquisição de equipamentos, gastos com obra e compra de material permanente. Já o recurso alocado na rubrica de custeio permite certo grau de autonomia às instituições universitárias: por ser utilizada para a manutenção de suas atividades, pode ser

distribuído em despesas como diárias, material de consumo, treinamento, passagens, bolsa ou da maneira com que melhor aprouver à IFES e suas unidades.

Todo o cenário orçamentário e financeiro das IFES brasileiras foi modificado a partir da formulação e lançamento do REUNI pelo Governo Federal. Seu contexto de criação decorreu do Plano Nacional de Educação (2001), que estipulou como meta a oferta de vagas no ensino superior para, no mínimo, 30% dos jovens de 18 a 24 anos até o final da década. Na expectativa de atender a esse propósito, o programa, criado pelo Decreto nº 6.096/2007, tem como objetivo principal a reestruturação da educação superior pública do país, passando pela ampliação do acesso e da permanência do aluno nas IFES.

Compactua metas como redesenho curricular que contribuam para a flexibilização e interdisciplinaridade dos cursos, aumento da oferta de cursos de graduação (em especial no horário noturno), maior aproximação com o ensino básico – na tentativa de melhoria da qualidade do ensino nesse nível – e com cursos de pós-graduação, além da ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007).

As instituições que aderissem ao programa deveriam apresentar seus respectivos planos de reestruturação, a fim de sistematizar ações para atingir as metas acima exemplificadas, no prazo máximo de cinco anos. Depois de aprovados pelo Ministério da Educação, teriam sua exequibilidade financeira garantida pelo mesmo órgão a partir do ano de 2008 (BRASIL, 2007). Desse modo, a ampliação do acesso às universidades traria como contrapartida a ampliação de suas estruturas físicas e o aumento dos recursos humanos em forma de descentralização orçamentária do MEC.

Segundo Tonegutti e Matinez (2008), todas as IFES aderiram ao REUNI, apresentando ao MEC seus respectivos planos de reestruturação. O cumprimento das metas estabelecidas para cada etapa do plano condicionava o recebimento de recursos adicionais, limitados também à capacidade orçamentária do MEC nesse sentido (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2008). Importante mencionar que foram estabelecidos dois indicadores de desempenho com o intuito de acompanhar o alcance das metas pelas IFES: a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais – aferida pela razão entre o número de ingressantes e formandos da instituição – e a taxa de aluno por professor também nos cursos de graduação presenciais – medida pela razão entre o número de discentes matriculados em cursos de graduação presenciais e o número de professores da instituição.

No que concerne ao contexto específico da UFJF, o processo de adesão ao REUNI foi marcado pela falta de unidade no posicionamento da comunidade acadêmica. A adesão parcial foi realizada em reunião do Conselho Universitário da UFJF em outubro de 2007. Algumas unidades acadêmicas fizeram a opção por não aderir ao programa e, como consequência, não foram afetadas pelos posteriores investimentos financeiros e de pessoal decorrentes da adesão da instituição como um todo.

A UFJF também estabeleceu seus indicadores de desempenho, conforme orientado pelo programa, com o intuito de acompanhar o alcance das metas pelas IFES. A projeção era a de obter aumento expressivo na taxa de matrícula nos cursos de graduação presenciais: passar de 10.504 matrículas para um total de 18.426 e também fazer com que a razão aluno/professor nos cursos de graduação presenciais passasse de 10/1 para 18/1. Essas metas foram estabelecidas para se efetivarem dentro do prazo de cinco anos, mas, de acordo com a tabela 1¹, a instituição ainda não conseguiu chegar a essas projeções.

Tabela 1. Relação entre o número de matrículas por professor de 2007 a 2014 na UFJF

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nº de matrículas	10.901	11.557	12.265	12.867	14.190	13.398	14.579	14.958
Nº de professores equivalentes	955,5	938,5	1.040,0	1.077,5	1.109,5	1.137,5	1.264,0	1.410,5
Relação número de matrícula / professor equivalente	11,41	12,31	11,73	11,94	12,79	11,78	11,53	10,61

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do SIGA/UFJF (2016).

* Para o cálculo de professor equivalente é utilizada a seguinte fórmula: Professor equivalente = professores efetivos de 3º grau + professores visitantes e substitutos de 3º grau – professores afastados de 3º grau (considerados os regimes de dedicação).

A partir dos dados apresentados, divulgados até o período de 2014, percebe-se o aumento semelhante em valores absolutos no número de matrículas de alunos na instituição (cresceu 46,76%) e de professores equivalentes (cresceu 47,62%). Logo, isso não se refletiu em alteração na proporção: a relação esperada pelo REUNI de

¹ Importante ressaltar que os dados apresentados neste trabalho foram retirados do Sistema Integrado de Gestão Administrativa da Universidade Federal de Juiz de Fora (SIGA/UFJF).

um professor para 18 alunos não foi atingida, fato que tende a se desdobrar em um custo maior por aluno para a instituição.

A adesão da UFJF ao REUNI também se refletiu no crescimento de sua infraestrutura física e área construída². A área total da UFJF relativa aos territórios de dentro e fora do campus quase triplicou: passou de 1.421.299,84 m², em 2007, para 4.658.981,84 m², em 2014. Já a área construída nesse mesmo período, dentro e fora do campus, passou de 168.410,49 m² para 228.520,21 m².

É importante ressaltar que no período de 2007 a 2014 a UFJF adquiriu dois terrenos e perdeu o Colégio Técnico Universitário, desmembrado da Universidade para compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) do Sudeste de Minas³. Ainda assim, o crescimento foi significativo e gerou um impacto financeiro duplo: crescimento de despesas com manutenção e outros gastos essenciais, como custeio de pessoal, por exemplo, e aumento dos recursos recebidos para financiamento de tais gastos.

Durante o período de 2009 a 2014 verifica-se que o aumento das despesas advindas da expansão do REUNI se refletiu financeiramente na instituição por meio do crescimento dos recursos recebidos como descentralização orçamentária por parte do MEC. Como exemplo, cita-se que no primeiro ano de recebimento dos repasses extras do REUNI (2008 a 2009) a variação percentual de recursos recebidos foi 132,04%. Já entre os anos de 2008 e 2014, a variação passou para 340,65%.

Antes de apresentar os dados específicos da distribuição orçamentária interna da UFJF, é importante registrar que grande parte dos tipos de despesas comuns a todas as unidades – como água, luz, telefone, coleta de lixo, aquisição de livros, funcionários terceirizados e demais despesas coletivas – são realizadas de maneira centralizada, por uma unidade orçamentária específica ligada à Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão (PROPLAG). Nesse sentido, esses tipos de despesas não são repassados às unidades acadêmicas e administrativas da UFJF porque são entendidos como essenciais para o desenvolvimento das atividades como um

2 O Campus de Governador Valadares não faz parte deste trabalho visto que ainda não possui sede própria. O terreno onde será instalado foi doado à UFJF e seus registros estão sendo providenciados para cadastro no SPIUNET e incorporação ao patrimônio da instituição.

3 Importante ressaltar que o período utilizado para exposição (2007-2014) é diferente do período de análise do caso (2009-2014) porque nos anos de 2008 e 2009 não houve levantamento das áreas construídas pela Pró-Reitoria de Infraestrutura, lacuna substituída pelo dado mais recente ao qual se tinha acesso.

todo, podendo, por isso, ser pagos de forma centralizada. Outro tipo de gasto também feito de forma centralizada, com unidade orçamentária específica da Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA), é o referente às obras, às reformas e às manutenções prediais.

É a PROPLAG, então, a unidade administrativa que gere e sistematiza toda a proposta orçamentária da Universidade, posteriormente encaminhada ao MEC. Tal proposta contempla todos os tipos de gastos previstos por programa executado pela UFJF, bem como a previsão de metas a serem alcançadas durante o período. Ela é feita anualmente, durante o mês de julho ou agosto, com a compilação das propostas das outras IFES e posterior encaminhamento ao Congresso Nacional para aprovação. Somente após a aprovação da LOA é que o MEC começa a liberar os duodécimos necessários às IFES para o desenvolvimento de suas atividades. É importante, então, reconhecer o protagonismo da PROPLAG na elaboração da proposta de distribuição orçamentária que, no ano subsequente, representará a receita da qual a instituição dispõe.

Nesse contexto, também a administração superior e PROINFRA da UFJF são atores envolvidos na distribuição posterior do recurso alocado na rubrica função capital: parte é utilizada em obras e será executado pela PROINFRA como unidade administrativa e parte fica concentrada na administração superior, sendo o recurso utilizado para a compra dos insumos pertinentes ao desenvolvimento das atividades das unidades (material de consumo, permanente e equipamentos).

Já os recursos de custeio, descentralizados das unidades acadêmicas, se destinam ao pagamento de despesas com passagens, diárias, material de consumo e permanente, serviços externos, pagamento de pessoas físicas (pró-labore), taxa de inscrição em congressos e afins, utilização de veículo da UFJF, dentre outras. Não há um percentual mínimo a ser utilizado em cada uma dessas despesas; cada gestor de unidade orçamentária tem autonomia para estabelecer como será o uso do recurso recebido. Por exemplo, há unidades que optam por investir na capacitação constante de seus integrantes, o que leva a um gasto significativo do orçamento com passagens e diárias; há, ainda, outras que preferem balancear os gastos de passagens e diárias com compras de material de consumo e de pagamento de serviços de terceiros (pessoa jurídica e física).

A principal exigência é que o uso desses recursos esteja de acordo com o Plano de Ação a ser criado pelo conselho de cada unidade, composto por seu diretor, vice-diretor, chefes de departamento, coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação, representantes discentes e técnicos administrativos (UFJF, 2008). Normalmente o recurso de custeio é distribuído às unidades entre fevereiro e março.

Sabe-se que a destinação dos recursos da rubrica capital é decorrente de decisões político/administrativas da Administração Superior das IFES em geral, mas a distribuição dos recursos descentralizados do MEC para manutenção/custeio na UFJF é realizada com base em um modelo, que estabelece a quantia a ser recebida por cada uma das unidades acadêmicas da instituição. O foco, então, a partir desse momento, é nos recursos de manutenção descentralizados para cada unidade acadêmica, justamente porque o intuito deste estudo é analisar tal critério de distribuição.

Todas as unidades acadêmicas foram contempladas na análise⁴, mas, a título de preservação das informações, será utilizada a identificação das faculdades por letras do alfabeto. Com a finalidade de organizar a apresentação dos dados e criar parâmetros de comparação, também serão dispostas as unidades de acordo com as três grandes áreas, a saber: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Engenharia e Tecnologias e Ciências da Saúde.

Antes de apresentar os dados referentes à distribuição orçamentária anual por unidade da UFJF, é importante fazer algumas ressalvas. Algumas unidades acadêmicas receberam uma quantia maior de recursos em algum ano específico devido à aquisição de equipamentos, mas esses investimentos são esporádicos, que não se refletem nos números usuais de distribuição da UFJF. A administração superior levanta essas necessidades (como, por exemplo, a de equipar novos prédios, substituir equipamentos obsoletos ou aquisição de novos, aquisição de materiais específicos para um novo curso etc.) e não há um período específico para descentralizar tal capital.

4 As Unidades Acadêmicas da UFJF são 15, a saber: Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Faculdade de Comunicação, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Fisioterapia, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Enfermagem, Faculdade de Fisioterapia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Educação, Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Veterinária, Faculdade de Letras, Instituto de Artes e Design, Instituto de Ciências Exatas e Instituto de Ciências Humanas.

O modelo de distribuição orçamentária da UFJF até o ano de 2008 era feito com base em uma matriz calculada a partir de alguns critérios técnicos (como o número de discentes, docentes e TAEs) junto com outros fatores que buscassem uma alocação de recursos coerente com as demandas e necessidades das respectivas unidades. No entanto, a matriz foi ficando obsoleta devido a não atualização periódica dos critérios que embasavam o modelo. Então, no mesmo ano, houve uma tentativa de racionalizar novamente a distribuição: a solução foi um modelo baseado em “séries históricas”.

Expõe-se, aqui, de forma simplificada, como foi estabelecida a série histórica naquele momento. Para estipular o valor a ser destinado para a Unidade “X”, verificou-se quanto ela gastou nos últimos três anos (2005, 2006 e 2007), sendo feita uma média de tais valores. O montante final destinado a cada unidade no ano de 2008 veio desse resultado.

Desde então algumas adequações foram feitas, mas o que ficou estabelecido como critério para os anos seguintes seria o valor do que foi distribuído no ano anterior, seguido de alguma complementação. A partir de 2010, a complementação utilizada foi a atualização do valor pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), o principal índice de correção monetária do país.

Em 2011, então, o reajuste foi de 5,91% com base nos valores distribuídos em 2010; em 2012, 6,50% com base nos valores distribuídos em 2011 e, em 2013, 5,84% com base nos valores distribuídos no ano de 2012. Em 2014, o modelo recebeu um reajuste maior, de 10%, com base nos valores de 2013, em uma tentativa da PROPLAG de minimizar a distorção já identificada na distribuição dos recursos. O modelo de descentralização atual criou uma distorção na distribuição de recursos às unidades, como percebe-se na tabela 2 a seguir.

Tabela 2. Dotação orçamentária (descentralização do MEC e recursos próprios) por unidade orçamentária no período de 2010-2014 – UFJF

Área do Conhecimento	Unidade Orçamentária	Créditos por Ano – R\$					Total por Período R\$
		2010	2011	2012	2013	2014	
Humanas e Sociais Aplicadas	FACULDADE A	15.321,23	23.577,89	24.355,90	25.778,29	112.176,57	201.209,88
	FACULDADE B	29.460,23	29.590,69	576.832,32	404.358,08	450.164,06	1.490.405,38
	FACULDADE C	103.135,89	206.451,22	130.118,53	166.026,00	1.789.974,81	2.395.706,45
	FACULDADE G	31.568,86	56.704,34	61.718,27	596.678,09	288.539,91	1.035.209,47
	FACULDADE K	53.900,00	75.383,33	73.896,05	115.960,53	106.884,99	426.024,90
	FACULDADE M	53.700,06	48.347,98	52.990,59	63.544,99	70.662,41	289.246,03
	FACULDADE N	67.377,55	69.527,46	115.206,75	186.564,72	142.545,50	581.221,98
	FACULDADE P	44.886,32	48.872,29	61.727,23	58.376,37	88.358,09	302.220,30
	FACULDADE Q	46.027,52	59.490,42	91.830,05	61.199,98	65.434,39	323.982,36
Engenharia e Tec.	FACULDADE R	114.598,11	130.207,67	149.203,67	200.470,30	183.561,05	778.040,80
	FACULDADE D	143.684,22	142.795,75	190.512,22	221.547,64	341.766,77	1.040.306,60
Saúde	FACULDADE I	155.391,14	157.159,25	177.502,19	205.447,03	404.529,95	1.100.029,56
	FACULDADE E	13.397,70	14.189,50	15.526,68	23.471,24	428.814,47	495.399,59
	FACULDADE F	2.677.476,98	2.095.218,00	2.288.596,89	2.687.699,27	2.296.267,09	12.045.258,23
	FACULDADE H	239.327,65	193.534,16	508.493,33	878.597,33	1.468.110,62	3.288.063,09
	FACULDADE J	104.010,39	155.791,53	177.039,15	280.602,50	234.740,19	952.183,76
	FACULDADE L	305.734,93	402.427,21	92.737,57	175.597,77	134.086,48	1.110.583,96
	FACULDADE O	56.265,00	62.346,66	63.463,63	85.539,97	156.660,93	424.276,19
	FACULDADE S					13.000,00	13.000,00
	TOTAL POR ANO	4.255.263,78	3.971.615,35	4.851.751,02	6.437.460,10	8.776.278,28	28.292.368,53

Fonte: Tabela adaptada pela autora a partir de dados do SIGA/UFJF (2016).

Para ilustrar o que foi afirmado a respeito da divisão não equânime dos recursos orçamentários dentro da UFJF, a tabela 2 mostra como se efetivou a distribuição dos valores repassados no período de 2010-2014 às unidades orçamentárias. Como exemplo, cita-se a Faculdade F, que, sozinha, recebeu 42,57% do valor total distribuído no período estudado.

É importante ressaltar que o valor apresentado na tabela engloba tanto a distribuição de verbas de custeio quanto de capital; se for considerado apenas o valor recebido para custeio, foco deste trabalho, ainda se teria o significativo percentual de 37,98% do valor total da verba de custeio da UFJF destinada a uma só unidade.

De maneira complementar, percebe-se também o aumento significativo nos repasses para algumas unidades em anos específicos, apesar não ter ocorrido nenhuma mudança nos critérios de distribuição e nenhum investimento de capital em tais unidades nesse período: em 2011, por exemplo, o aumento nas verbas de custeio descentralizadas para as faculdades K, J e G foram consideravelmente altos (respectivamente 39,86%, 49,78% e 79,62% maior que no ano anterior). Já em 2012, o aumento significativo foi direcionado para a Faculdade N e Q: em um ano, o acréscimo foi de 65,69% e 54,36%, respectivamente.

Com o intuito de complementar o panorama trazido pelos dados da tabela 2, elenca-se a seguir, a partir da mesma organização das unidades por área do saber, dados relativos ao custo por aluno das faculdades com base em informações mais recentes (2014).

Tabela 3. Custo aluno por unidade orçamentária para o ano de 2014 – UFJF

Área do conhecimento	Unidade Orçamentária	2014		
		Dotação R\$	Matrícula*	R\$/Matrícula
Humanas e Sociais Aplicadas	FACULDADE A	41.556,12	872,50	47,63
	FACULDADE B	95.833,50	550,50	174,09
	FACULDADE C	258.113,35	483,50	533,84
	FACULDADE G	163.789,94	871,50	187,94
	FACULDADE K	106.884,99	335,50	318,58
	FACULDADE M	70.662,41	448,00	157,73
	FACULDADE N	142.545,50	1.172,50	121,57
	FACULDADE P	88.358,09	514,50	171,74
	FACULDADE Q	65.434,39	289,50	226,02
Engenharia e Tec.	FACULDADE R	183.561,05	1.968,00	93,27
	FACULDADE D	234.066,77	2.750,50	85,10
Saúde	FACULDADE I	287.529,95	1.910,50	150,50
	FACULDADE E	46.364,47	281,50	164,70
	FACULDADE F	1.957.667,09	571,50	3.425,49
	FACULDADE H	565.308,62	841,00	672,19
	FACULDADE J	234.740,19	1.173,00	200,12
	FACULDADE L	134.086,48	513,00	261,38
	FACULDADE O	156.660,93	388,00	403,76
	FACULDADE S	13.000,00	63,00	206,35
	Totais	4.846.784,29	15.998,00	

Fonte: Tabela adaptada pela autora a partir de dados do SIGA/UFJF (2016).

* As matrículas estão com números decimais porque foi utilizado no cálculo números do primeiro semestre mais os do segundo, dividido por dois tal como é preconizado pelos Indicadores do Tribunal de Contas da União (TCU).

Fazendo uma relação dos dados da tabela 2 com os da 3, percebe-se que não há uma relação direta entre o quantitativo de matrículas de cada unidade e o recurso descentralizado. A unidade com o custo mais barato é a Faculdade A, pertencente à área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que ela não precisa de laboratórios ou infraestrutura para atendimento ao público, além de oferecer cursos que demandam quase exclusivamente apenas a infraestrutura de sala de aula para discussões teóricas. Já a faculdade de maior custo por aluno é a Faculdade C, pertencente à área de Ciências da Saúde, que demanda uma grande infraestrutura de equipamentos e espaços para atendimento da comunidade.

Porém, ao analisar-se mais detidamente essa tabela, verifica-se que a faculdade com o segundo curso mais barato da instituição é a Faculdade D. Pertencente à grande área de Engenharia e Tecnologias, oferta vários cursos, que utilizam diversos laboratórios. Nesse sentido, ainda que o desenvolvimento das atividades dos seus cursos necessitem de atualização constante nos equipamentos e demandem suporte de pessoal capacitado, o custo, por aluno, tem quase o mesmo valor que o da faculdade A. Nesse caso, parece haver indício de algum problema com o modelo atualmente utilizado de distribuição orçamentária, tendo em vista a percepção de que o perfil de cursos e alunos da Faculdade D não pode ter um custo menor, no que diz respeito à verba de manutenção/custeio, do que faculdades como a Q, K e B, que não têm nenhuma estrutura de laboratório para manter.

Percebe-se, por exemplo, que as faculdades C, F e H se destacam por deter um alto custo por aluno, se comparadas às demais – R\$ 533,84 por aluno na Faculdade C; R\$ 3.425,49 na Faculdade F e R\$ 672,19 na Faculdade H. Porém, identifica-se, também, que elas apresentam perfis diferentes, tendo em vista que, enquanto as Faculdades F e H claramente mostram alta demanda de custos de manutenção devido a estruturas de laboratório/equipamentos ou de atendimento à comunidade, além do consumo de insumos não duráveis, a Faculdade C não demanda nenhum desses gastos e ainda assim possui alto custo por aluno.

A partir do contexto apresentado, parte-se para a problematização da seguinte questão motivadora: quais os problemas dos critérios que a UFJF vêm desenvolvendo para ajustar a distribuição orçamentária interna à nova realidade pós-expansão do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (REUNI/MEC)? Como superá-los?

Por meio dos dados evidenciados neste trabalho, percebe-se que a discussão acerca de como a universidade lidou com o crescimento viabilizado pelo REUNI, do ponto de vista da distribuição orçamentária, é premente para o contexto da UFJF. Isso justifica sobremaneira a necessidade desta pesquisa, que objetiva investigar a distribuição orçamentária interna na universidade ao longo dos últimos cinco anos, apresentando uma análise sobre ela.

Frente ao caso de gestão apresentado, elenca-se outras questões que podem ser debatidas: i); De que maneira os critérios utilizados têm impactado efetivamente a distribuição? ii) Como propor uma forma de distribuição interna dos recursos financeiros mais condizentes com os desempenhos, as necessidades e as especificidades das suas unidades?

Referências

ALBUQUERQUE, C. M.; MEDEIROS, M. B.; SILVA, P. H. F. **Gestão de Finanças Públicas**. Brasília: Ed. Brasília, 2008.

AMARAL, N. C. **Financiamento da Educação Superior**: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 31.ago.2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, DF, 1996.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. **A universidade nova**: o REUNI e a queda da universidade pública. Disponível em: <<http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Regimento Geral da UFJF**. Juiz de Fora: 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/seavi/files/2011/10/Proposta-do-PDI-2009-2013.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016

O procedimento de avaliação especial dos docentes em estágio probatório na UFJF: um estudo de caso

*Edilma Soares Ferezini Moura**

*Álisson de Almeida Santos***

*Luiz Flávio Neubert****

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda o procedimento de estágio probatório dos servidores integrantes da carreira do magistério superior na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O texto foi elaborado a partir da pesquisa de Edilma Soares Ferezini Moura, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o assistente de orientação Álisson de Almeida Santos, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e o orientador Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert, doutor em Sociologia.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Servidora da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sociologia (UFMG).

Este estudo aborda a avaliação especial de desempenho dos servidores docentes da carreira do magistério superior da UFJF, prevista no § 4º do artigo 41 da Constituição Federal de 1988, artigo 20 da Lei nº 8.112/90, artigo 24 da Lei nº 12.772/2012 e Portaria nº 547/2012 da Pró-Reitoria de Recursos Humanos – PRORH – da UFJF. O foco da pesquisa está voltado para uma reflexão sobre o atual método utilizado, considerando alguns fatores organizacionais e individuais que interferem na avaliação de desempenho.

No âmbito da administração pública, a seleção inicial dos servidores ocorre por meio de concurso público, que avalia os conhecimentos dos candidatos inscritos. Assim como todo órgão público, a UFJF, para preencher seu quadro funcional de professores do magistério superior, torna pública a realização de concurso para provimento de vagas. Os candidatos aprovados e nomeados, que tomarem posse e entrarem em exercício, ficam sujeitos ao estágio probatório pelo período de 36 meses.

Até o advento da Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, o servidor público adquiria estabilidade após dois anos de efetivo exercício no cargo para o qual foi aprovado. Durante muito tempo, o estágio probatório foi considerado o intervalo de tempo existente entre a entrada do servidor em efetivo exercício e a aquisição da estabilidade. Assim, transcorrido o biênio e não havendo penalidade administrativa, aprovava-se o servidor, concedendo-lhe estabilidade.

Com as alterações introduzidas pela referida emenda, o artigo 41 da Constituição Federal passou a dispor que o prazo para aquisição da estabilidade seria de três anos de efetivo exercício. Não obstante tratar-se de institutos distintos, a partir de 2009, o Supremo Tribunal Federal – STF – e o Superior Tribunal de Justiça – STJ – passaram a entender que a mudança provocada pela EC nº 19/98 também ampliava o prazo do estágio probatório de 24 para 36 meses. Além disso, a referida emenda impôs ao servidor em exercício de cargo efetivo, como condição para aquisição da estabilidade, a realização de avaliação especial de desempenho durante o estágio probatório por comissão instituída para essa finalidade (MODESTO, 2007).

O objetivo dessas alterações foi “impedir que o estágio probatório continuasse a ser uma simples exigência formal, sem efetividade como processo de avaliação e adaptação dos agentes públicos à atividade normal do Estado” (MODESTO, 2007,

p. 6). No entanto, o mesmo autor indica que essas mudanças normativas não culminaram em modificações na utilização do estágio probatório.

Segundo Bergamini e Beraldo (1989), uma avaliação bem realizada representa o mais importante passo para a motivação dos empregados com o trabalho e a organização. As autoras alertam, no entanto, que uma avaliação de desempenho realizada inadequadamente pode desmotivar o trabalhador, resultando na perda de sua eficácia, levando-o a não se envolver com suas atividades e a não buscar a promoção de sua autoestima e a realização dos desejos pessoais, muitas vezes apenas procurando conservar seu emprego.

Atualmente, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio da Coordenação de Avaliação e Movimentação de Pessoas (CAMP), é a responsável pela operacionalização das avaliações de estágio probatório dos servidores da instituição. Portanto, compete a ela promover a regulamentação e a padronização do procedimento, bem como proceder ao exame cuidadoso e sistemático para averiguar se estão de acordo com as disposições legais, se foram implementadas com eficácia e se estão adequadas.

Fundamentada no artigo 20 da Lei nº 8.112/90 e nos incisos I a VI do artigo 24 da Lei nº 12.772/2012, a PRORH, pela Portaria nº 547/2012, regulamentou o procedimento de avaliação do estágio probatório desses servidores. Segundo a mencionada portaria, a avaliação especial de desempenho dos servidores públicos docentes deve ocorrer mediante três avaliações parciais e uma avaliação final, a cada oito meses de efetivo exercício no cargo ocupado, sendo os últimos quatro meses destinados aos trâmites de homologação ou exoneração.

De acordo com o seu artigo 2º, para acompanhamento do estágio probatório, o departamento no qual o docente avaliado está lotado formará uma Comissão de Avaliação composta por três membros titulares e um suplente, todos efetivos no quadro de professores do magistério superior da UFJF, estáveis e integrantes da unidade acadêmica de exercício do docente avaliado e do Colegiado do curso no qual o docente ministra o maior número de aulas. Com relação à titulação, pelo menos um dos membros da Comissão de Avaliação deverá ter titulação igual ou superior àquela do docente avaliado.

O modelo de avaliação do estágio probatório dos servidores docentes implementado na UFJF caracteriza-se como um processo sistemático, com a finalidade de aferir o

desempenho no cumprimento das suas atribuições, conforme a descrição do seu cargo, bem como observados os objetivos e as metas da sua unidade acadêmica, em consonância com os interesses institucionais. A realização efetiva do processo de estágio probatório exige, portanto, a adoção de procedimentos e ações tanto pela administração pública quanto pelo servidor.

Depois da entrada do servidor em exercício, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos providenciará a abertura de processo administrativo no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA – para a avaliação no estágio probatório. Constarão inicialmente no processo a Portaria nº 547, de 4 de junho de 2012, que regulamenta o estágio probatório dos servidores docentes da UFJF, a Portaria nº 02, de 12 de fevereiro de 2014, que regulamenta o Programa de Recepção de Docentes na UFJF, um encaminhamento da Coordenação de Avaliação e Movimentação de Pessoas – CAMP – dirigido ao diretor(a) da unidade, que solicita a remessa do processo ao departamento do servidor avaliado para a realização da primeira avaliação, elenca as principais condutas a serem realizadas e apresenta o cronograma de avaliações previsto, e, por fim, o formulário de avaliação. Porém, considerando que avaliações parciais e final são realizadas no 8º, 16º, 24º e 32º mês de efetivo exercício, o envio do processo somente ocorre ao término de cada período avaliativo.

A Comissão de Avaliação deve aferir a aptidão e a capacidade do docente para o desempenho das atribuições da carreira do magistério, utilizando como parâmetros, além dos fatores assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade, elencados no *caput* do artigo 20 da Lei nº 8112/90, outros fatores previstos no artigo 24 da Lei nº 12772/2012.

A fim de subsidiar o parecer da Comissão de Avaliação, o coordenador de curso ou área deve emitir parecer que inclua o posicionamento dos discentes sobre a aptidão e o desempenho do docente avaliado. Caso ele ministre aulas em mais de um curso ou área, é facultado ao chefe de departamento, fundamentado nos pareceres dos coordenadores, emitir um único parecer no formulário de avaliação.

Ao docente avaliado compete elaborar relatório de atividades acadêmicas, científicas e administrativas para auxiliar na sua avaliação, bem como apresentar à coordenação do curso ou área e à Comissão de Avaliação os comprovantes de realização dessas atividades e de todas as informações solicitadas.

Após análise dos fatores, requisitos e documentos apresentados no processo, a Comissão de Avaliação conclui, nas avaliações parciais, se o servidor está apto, apto com ressalvas ou inapto e, na avaliação final, apto ou inapto. A Portaria nº 547/2012, nos casos de inaptidão ou aptidão com ressalvas, não prevê dispositivo específico. Portanto, com base no artigo 104 e seguintes da Lei nº 8112/90, o servidor avaliado deve assinar o formulário de avaliação do estágio probatório, tomando ciência do resultado e, a partir desse momento, tem o prazo de 30 dias corridos para apresentar seu pedido de reconsideração. O pedido é encaminhado à autoridade que proferiu a decisão, competente para decidir. A lei traz, ainda, o direito a recurso da decisão. Trata-se de recurso hierárquico e ocorre por razões de legalidade e mérito. É somente assim que se pode garantir concretamente o devido processo, o contraditório e a ampla defesa no âmbito do estágio probatório.

Embora os resultados obtidos na avaliação de desempenho possam variar – apto, apto com ressalvas ou inapto –, o resultado final do estágio probatório somente pode ter duas conclusões: aprovação ou reprovação. Se aprovado, o servidor terá seu estágio probatório homologado e, caso seja reprovado, as consequências dependem de sua condição funcional. Quando se trata de um novo servidor, a consequência da reprovação é a perda do cargo e o fim do vínculo funcional com a administração pública por meio do ato de exoneração. Quando se trata de servidor que se tornou estável em outro cargo público, a reprovação permitirá sua recondução ao cargo anteriormente ocupado.

É importante mencionar que ele deve ser cientificado da conclusão adotada pela Comissão de Avaliação. Em que pese a legislação interna da UFJF não abordar o assunto, é preciso dar oportunidade ao servidor de apresentar recurso ou pedido de reconsideração se a conclusão for insatisfatória, permitindo, ainda, que instrua seu pedido com as provas que forem necessárias. Para tanto, a CAMP aplica, subsidiariamente, o disposto no artigo 104 e seguintes da Lei nº 8112/90, garantindo concretamente o devido processo legal, o contraditório e a ampla defesa no âmbito do estágio probatório.

Apesar da regulamentação própria à luz dos dispositivos mencionados, que disciplina e uniformiza os procedimentos operacionais da avaliação especial de desempenho do estágio probatório, pela análise dos procedimentos auditados pela CAMP e relatórios apresentados à PRORH, pode-se identificar determinados

fatores problemáticos no procedimento de avaliação, seja por parte da unidade acadêmica, seja por parte dos próprios servidores em estágio probatório.

O desconhecimento sobre o objetivo do instrumento por parte dos avaliadores e do avaliado e o impacto decorrente da não realização do procedimento sem a devida atenção, aliado à falta de treinamento e preparo dos avaliadores, bem como possíveis questões políticas, acabam por permear as avaliações e suscitam uma reflexão sobre o atual método utilizado. Desse modo, também deve ser alvo de reflexão a maneira pela qual os gestores das unidades acadêmicas e os docentes em estágio probatório compreendem e lidam na prática com a avaliação especial de desempenho.

Atualmente, a UFJF conta com 18 unidades acadêmicas, oferece 31 cursos de graduação, 64 cursos de especialização, MBA e residência, 21 cursos de mestrado e sete de doutorado. Recentemente, foi criada a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, a partir do desmembramento da Faculdade de Economia e Administração, bem como 14 cursos de graduação, mais nove cursos de mestrado e sete de doutorado. Em 2012, a UFJF também criou seu campus avançado na cidade de Governador Valadares, na região do Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, com a oferta de vagas nos cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Direito, Economia, Administração e Ciências Contábeis (UFJF, 2009).

Além dos cursos oferecidos pela UFJF nas modalidades de graduação e pós-graduação, a instituição, em parceria com o governo municipal, estadual e federal, desenvolve projetos voltados para a educação a distância, visando à universalização e democratização do acesso ao conhecimento. Nessa modalidade, são oferecidos sete cursos de graduação e nove de pós-graduação pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, abrangendo 32 polos nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Segundo informações disponibilizadas no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos, da Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento, o quadro de professores do magistério superior da universidade conta, atualmente, com 1.430 servidores docentes efetivos e ativos, sendo 458 em estágio probatório.

Ressalta-se que, a partir de 2003, foram instituídas novas políticas educacionais e novas ações governamentais voltadas para a educação superior, dentre as quais o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais – REUNI. Na perspectiva do fortalecimento das ações governamentais, em 2007, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, conjunto de programas que viabilizariam a concretização das intervenções previstas no Plano Nacional de Educação – PNE –, ainda em vigência. Segundo o PDE, “o REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública” (BRASIL, 2007, p. 27).

Desde o início, o programa foi marcado pela adesão voluntária das Instituições de Ensino Superior, estabelecendo as condições e os recursos disponíveis para a expansão da oferta de vagas nas universidades e institutos federais. Nesse sentido, as instituições federais que aderiram ao REUNI organizaram sua expansão, ou seja, planejaram o aumento de vagas na graduação e pós-graduação, os investimentos de capital e a expansão do corpo docente.

Em 2008, a UFJF aderiu ao REUNI. Considerando que o modelo dos Bacharelados Interdisciplinares vinha ganhando espaço a partir de então, a expansão no Instituto de Ciências Humanas – ICH – contemplou o investimento previsto para a construção de um novo conjunto de prédios com aproximadamente 10.000 m² e a contratação, por concurso público, de 35 novos docentes para compor seu quadro de pessoal. Desde então, a vacância do cargo público decorrente de aposentadoria também tem propiciado a entrada de novos servidores para a reposição de vagas, fazendo com que o ICH vivencie um processo interessante em termos de renovação de seu quadro de pessoas.

A ampliação do quadro de docentes no ICH reflete diretamente na expansão do número de avaliações especiais de desempenho e, por consequência, na identificação de alguns fatores intervenientes do processo avaliativo. Entre 2009 e 2012, o instituto recebeu 44 novos docentes para compor seu quadro de pessoal e, portanto, foram abertos 44 novos processos de estágio probatório para avaliação (CAMP/PRORH, 2015).

A inobservância dos documentos necessários, o precário preenchimento dos formulários anexados pela PRORH e os pareceres mal elaborados são alguns problemas que comprometem o processo formal de avaliação especial do desempenho dos servidores docentes. Muitos dos pareceres são genéricos e desprovidos de fundamentação, limitando-se a ratificar os documentos acostados

no processo, como no caso da avaliação discente e do relatório de atividades científico-acadêmicas e administrativas do servidor avaliado, sem mencionar nenhum dos elementos elencados nas Leis nº 8.112/1990 e 12.772/2012. Outros, às vezes, reproduzem literalmente o que foi dito nas avaliações anteriores. Há, ainda, pareceres produzidos por apenas um dos membros da Comissão de Avaliação, à revelia dos demais.

Na figura 1 pode-se observar que a coordenação do curso/área, ao invés de analisar a assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade do docente avaliado, limita-se a reproduzir o resultado da avaliação discente.

Figura 3. Parecer da Coordenação de Curso/Área

PARECER DA COORDENAÇÃO DE CURSO – 3ª avaliação

Na análise da avaliação discente, observa-se que o professor obteve bons índices de aproveitamento, notadamente nos conceitos MB e B. O conceito R sugere maior atenção aos itens 4, 7 e 14.

Fonte: CAMP/PRORH, 2015.

A Comissão de Avaliação, por sua vez, na figura 2, analisa apenas os fatores capacidade de iniciativa e produtividade, tendo em vista que descreve somente o relatório de atividades apresentado pelo servidor.

Figura 4. Parecer da Comissão de Avaliação

A professora avaliada, [REDACTED] segue tendo excelente desempenho em diversas atividades, docência, extensão e pesquisa, notadamente: orienta e co-orienta trabalhos de graduação, na UFJF, e em pós-graduação, no Brasil e no estrangeiro, publica artigos internacionais, dirige um grupo de pesquisas [REDACTED], e dedica-se a atividades de extensão. Além disso, participa ativamente em tarefas administrativas, destacando-se o empenho com que tem atuado na implementação do mestrado em [REDACTED]. O corpo discente tem aprovado as atividades regulares de docência e orientação.

Fonte: CAMP/PRORH, 2015.

Além dos vícios de fundamentação¹ supramencionados, pode-se verificar que a negligência em relação à celeridade do processo e ao atendimento dos prazos também são recorrentes. No ano de 2010, 19 novos processos de estágio probatório foram encaminhados ao ICH com a primeira avaliação dos docentes, dos quais apenas dois retornaram à CAMP dentro do prazo estipulado. Em 2011, dos 16 processos de estágio probatório enviados ao ICH para primeira avaliação, apenas sete retornaram para análise e instrução antes da data prevista para a próxima avaliação. Em 2012, não foi diferente: somente quatro dos nove processos de estágio probatório enviados retornaram sem atraso.

No ano de 2009, foram iniciados oito processos de estágio probatório de docentes lotados no ICH, que deveriam ter sido homologados em 2012. Entretanto, somente dois desses processos tiveram seu procedimento adequado e foram homologados corretamente na data prevista. O mesmo ocorreu em 2010 e 2011, quando foram abertos, respectivamente, 24 e 11 processos de estágio probatório e homologados devidamente após o interstício padrão de três anos em efetivo exercício somente oito, em 2010, e quatro, em 2011.

¹ Entenda-se por vício de fundamentação a falha ou o erro identificado na descrição dos fatores para a avaliação de desempenho dos servidores em estágio probatório.

Diante do exposto, uma questão se torna preponderante, qual seja: quais são os possíveis fatores que dificultam a tramitação do procedimento de estágio probatório de docentes? Para responder à indagação, será realizada uma pesquisa em 2016, no âmbito do PPGP/CAEd, com o objetivo de identificar e analisar os principais aspectos organizacionais e individuais que estão interferindo no processo de avaliação de desempenho dos servidores docentes lotados no ICH, segundo a percepção de avaliadores e avaliados. Os dados coletados terão como referência os servidores docentes do instituto em estágio probatório no período de 2009 a 2012 e seus respectivos avaliadores.

Apesar da existência de uma regulamentação normativa sobre o procedimento de avaliação dos docentes em estágio probatório, percebe-se que há entraves que dificultam o alcance dos objetivos próprios desse importante mecanismo institucional. Nesse sentido, o que guiará a pesquisa são as seguintes questões: i) Quais fatores dificultam a realização de um processo avaliativo que se demonstre adequado às normas vigentes e aos objetivos da instituição? ii) Qual a percepção de avaliadores e avaliados em relação ao procedimento adotado na UFJF? iii) Quais ações podem ser implementadas para melhorar o funcionamento e a padronização de tal procedimento administrativo?

Referências

BERGAMINI, C. W.; BERALDO, D. G. R. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

MODESTO, P. Estágio Probatório: questões controversas. **Revista Eletrônica de Direito do Estado**, Salvador, Bahia, n. 10, abr-mai-jun. 2007. Disponível em: <<http://www.direitodoestado.com/revista/REDE-10-ABRIL-2007-PAULO%20MODESTO.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Portaria nº 547, de 04 de junho de 2012. Regulamenta o procedimento de avaliação do Estágio Probatório dos Servidores Docentes da UFJF das carreiras do Magistério do Ensino Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Disponível em: <http://www.ufjf.br/prorh/files/2009/03/Port-547-2012-PRORH-Est-Prob-Doctes-_COM-ALTERA%C3%87%C3%83O_.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Proposta do Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013.** Juiz de Fora, 2009. Disponível em: ><http://www.ufjf.br/diavi/files/2011/10/Proposta-do-PDI-2009-2013.pdf>> Acesso em: 8 abr. 2015.

Um sistema de qualidade para a gestão compartilhada do Hospital Universitário da UFJF com a EBSEH

*Enio Henrique Teixeira**
*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques***
*Marcus Vinicius David****

O caso de gestão que embasou este artigo discute a adesão do Hospital Universitário da UFJF ao modelo de gestão da EBSEH, apresentado na dissertação de mestrado de Enio Henrique Teixeira, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, escrito em parceria com a assistente de orientação Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, mestra em Educação, e o orientador Prof. Dr. Marcus Vinicius David, doutor em Administração.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Auditor interno da UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (PPGE/UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFA).

Para este estudo, será feito, em um primeiro momento, uma breve explicação acerca dos hospitais universitários no Brasil, suas funções e estruturas, assim como questões administrativas relativas a contratos e financiamentos, para, posteriormente, apresentar o Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais (REHUF), criado pelo Governo Federal em 2010, e a empresa pública unipessoal denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), criada em 2011, vinculada ao Ministério da Educação. Por fim, será discutido o processo de implementação da gestão compartilhada do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, que gerou a questão de pesquisa proposta.

O Portal do Ministério da Educação (2015) apresenta os hospitais universitários federais como centros de formação de recursos humanos e de desenvolvimento para a área de saúde, mediante serviços oferecidos à população pela rede do Sistema Único de Saúde (SUS), além de dispor de programas de educação continuada voltados à atualização técnica dos profissionais do sistema de saúde.

Os hospitais universitários desempenham as funções de local de ensino-aprendizagem e treinamento em serviço, formação de pessoas, inovação tecnológica e desenvolvimento de novas abordagens, como a produção de conhecimento com responsabilidade socioambiental, que aproximam as áreas acadêmicas ao serviço no campo da saúde, segundo o §1º do artigo 2º, do Decreto Federal nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010, no campo do ensino, pesquisa e extensão. Ainda de acordo com o §2º do artigo 2º, a assistência à saúde, os hospitais universitários desempenham as funções de centros de referência de média e alta complexidade para a rede pública de serviços de saúde (BRASIL, 2010a).

Ocorre que o Tribunal de Contas da União (TCU) procedeu à avaliação de alguns hospitais universitários federais e constatou, dentre outros, problema com as terceirizações, precariedade na contratação das fundações de apoio, deficiências nos controles administrativos e necessidade de criação de um novo modelo de gestão dessas instituições.

De acordo com o Ministério Público, parte substancial de terceirizados irregulares no âmbito da administração indireta concentra-se no Ministério da Educação, envolvendo universidades federais, seus respectivos hospitais universitários e demais instituições de ensino (TCU, 2011). Além disso, segundo Sodré et al (2013),

o quadro apresentado pelos hospitais universitários federais entre 2008 a 2013 refletia insuficiência de pessoal e estrutura física inapropriada, gerando precariedade no atendimento de alta complexidade, fechamento de leitos e contratação de trabalhadores da saúde por meio do ato ilegal da terceirização.

Inclui-se a isso o fato de a gestão dos hospitais ser prejudicada por problemas de financiamento, especialmente quando agregaram a assistência em saúde à condição de instituições. Em prol da melhoria dos hospitais, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais (REHUF), por meio do Decreto Federal nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o financiamento compartilhado dos hospitais universitários federais entre as áreas da educação e da saúde (BRASIL, 2010a).

Tal regulamento disciplina o regime da pactuação global entre os Ministérios da Educação e da Saúde¹ e tem como destino, conforme artigo 1º, a reestruturação e revitalização desses hospitais integrados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e, segundo o seu artigo 2º, objetiva criar condições materiais e institucionais para que possam desempenhar plenamente suas funções em relação às dimensões de ensino, pesquisa e extensão e da assistência à saúde (BRASIL, 2010a).

Além disso, segundo o artigo 3º do referido decreto, o Programa REHUF dispõe de diretrizes para a instituição de mecanismos adequados de financiamento, melhoria dos processos de gestão, adequação da estrutura física, recuperação e modernização do parque tecnológico, reestruturação do quadro de recursos humanos e aprimoramento das atividades hospitalares e ainda prevê a apresentação de um plano de reestruturação do hospital universitário (BRASIL, 2010a).

Nesses termos, a proposta de reestruturação dos hospitais universitários federais por meio do Programa REHUF possibilitou visualizar que essas instituições enfrentam inúmeros problemas e demandam uma série de gastos para a sua manutenção.

No ano de 2011, buscando mais uma das medidas de melhoria dos hospitais universitários, além do Programa REHUF, foi criada a empresa pública unipessoal denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), com personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio, vinculada ao

1 Segundo o artigo 7º, *caput* e 1º, do Decreto Federal nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010, a relação dos hospitais universitários federais com o Ministério da Educação, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, o Ministério da Saúde e demais gestores do SUS será formalizada por meio do regime de pactuação global, entendida como o meio pelo qual as partes pactuam metas anuais de assistência, gestão, ensino, pesquisa e extensão.

Ministério da Educação, com prazo de duração indeterminado e finalidade de prestar serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, assim como a prestação às instituições públicas federais de ensino ou instituições congêneres de serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública, observada a autonomia universitária (BRASIL, 2011b).

A EBSEH foi criada com a finalidade de melhorar a gestão dos hospitais universitários federais e, no ano seguinte, quando da edição da Portaria nº 442, de 25 de abril de 2012, do Ministério da Educação, passou a ser o órgão responsável pela gestão do Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais.

O Portal da EBSEH (2015b) anuncia que a empresa integra um conjunto de ações empreendidas pelo Governo Federal no sentido de recuperar os hospitais vinculados às universidades federais. Consta também que a empresa, a partir de contrato com essas instituições, atuará no sentido de modernizar a gestão dos hospitais universitários federais, preservando e reforçando o papel estratégico desempenhado por essas unidades como centros de formação de profissionais na área da saúde e de prestação de assistência à saúde da população integralmente no âmbito do Sistema Único de Saúde.

Os §1º e 2º da Lei Federal nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011, regem que a EBSEH terá sede e foro em Brasília, Distrito Federal, e poderá manter escritórios, representações, dependências e filiais em outras Unidades da Federação, estando autorizada a criar subsidiárias para o desenvolvimento de atividades inerentes ao seu objeto social, com as mesmas características da sede (BRASIL, 2011b).

O artigo 2º, *caput* e parágrafo único da referida lei dispõem que a empresa terá seu capital social integralmente sob a propriedade da União e que sua integralização será realizada com recursos oriundos de dotações consignadas no orçamento da União, bem como pela incorporação de qualquer espécie de bens e direitos suscetíveis de avaliação em dinheiro (BRASIL, 2011b). Nesses termos, a empresa é constituída exclusivamente com recursos públicos dos cofres do Governo Federal para a formação do seu capital social, bem como pelas incorporações posteriores após a sua criação.

O Decreto Federal nº 7.661, de 28 de dezembro de 2011, complementa que a EBSE RH é uma empresa pública federal e unipessoal e sua constituição inicial do capital social de R\$ 5.000.000,00 sujeitar-se-á ao regime jurídico próprio das empresas privadas. Tem como competência a administração dos hospitais universitários, assistência médica disponibilizada pelo SUS, cooperação com planos de ensino e pesquisa, prestação de serviços de apoio às pesquisas e ao processo de gestão de hospitais e outras atividades ligadas às suas finalidades.

Quanto à finalidade da empresa, o artigo 3º, *caput* da Lei Federal nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011, prescreve que ela deve prestar serviços gratuitos de assistência médica à comunidade, apoiar o ensino, a pesquisa e a extensão, o ensino-aprendizagem e a formação de pessoas.

Ressalta-se que no ano de 2012 o Ministro da Educação delegou à EBSE RH a função de gestora do Programa REHUF e, além de outras, a elaboração de matriz de distribuição de recursos para os hospitais vinculados às instituições federais de ensino superior. Diante de uma crise financeira, administrativa e de pessoal, os hospitais universitários, incluído o da UFJF, tiveram que decidir pela adesão à gestão compartilhada oferecida pela EBSE RH para continuar recebendo recursos financeiros do governo.

O processo de adesão ao modelo de gestão da empresa pela UFJF passou por um processo longo e polêmico, iniciado com um plebiscito democrático de rejeição e por várias reuniões e deliberações no Conselho Superior da universidade, resultando na sua aprovação em 2013.

Além disso, também interviu nesse processo o trâmite da ação civil pública promovida pelo Ministério Público Federal na Justiça Federal de Juiz de Fora (MG) com a pretensão de cancelamento da adesão, tendo sido obtida uma medida liminar de suspensão da contratação da EBSE RH (UFJF, 2014, p. 98-106), mas que teve seu efeito cancelado em grau de recurso junto ao Tribunal Regional Federal da 1ª Região, localizado em Brasília (UFJF, 2014, p. 108-112).

O primeiro ato do processo de adesão ocorreu por meio de um plebiscito realizado no dia 3 de dezembro de 2012, em que professores, estudantes e técnico-administrativos que atuavam no HU/UFJF votaram pela não adesão à EBSE RH, com 80,5% dos votos válidos, resultado este homologado pelo Conselho

Diretor do HU/UFJF, conforme anunciado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)².

Em seguida, a questão foi submetida à discussão no Conselho Superior da UFJF no dia 2 de abril de 2013 e, segundo a ata do Conselho Superior, contou com a presença de diversos segmentos da comunidade acadêmica, bem como de entidades como a APES, SINTUFEJUF e DCE, além da imprensa, o que resultou em várias manifestações contrárias e a favor da adesão à empresa³.

O Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora criou, em 8 de novembro de 2013, a Comissão de Acompanhamento do Contrato, a ser assinado entre a Universidade Federal de Juiz (UFJF) e a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) para a gestão do Hospital Universitário e a avaliação do Plano de Reestruturação.⁴

Em 9 de outubro de 2014 foi aprovada, perante o Conselho Superior da UFJF, a proposta do contrato e as propostas de resolução feitas pela Comissão de Acompanhamento do Contrato: criação de Comissão e processo de escolha do Superintendente Geral, do Diretor Clínico e do Responsável Técnico de Enfermagem.⁵

Finalizando o amplo processo de adesão, a UFJF assinou o contrato com a EBSERH no dia 19 de novembro de 2014, acompanhado pelo Plano de Reestruturação, conforme cláusula terceira do contrato⁶, surgindo a expectativa de que, de imediato, houvesse uma reestruturação dos cargos, maior qualificação gerencial, garantia de financiamento e uma eficaz elaboração do Plano Diretor Bienal.

As manifestações contrárias argumentaram que o Comitê em Defesa do HU mantinha o voto “não”, amparado no plebiscito que venceu com mais de 80% dos votos nas

2 Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN – UFJF rejeita EBSERH em plebiscito. A rejeição teve como argumento a manutenção do hospital público, atendendo a 100% SUS e administrado pela própria UFJF, em respeito à sua autonomia e à missão do HU seria comprometida pela adesão à EBSERH. Publicada em 04 dez 2012. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5719>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

3 UFJF. **Ata do Conselho Superior dos dias 02/04/2013 e 09/04/2013**. Secretaria-Geral do Conselho Superior. Acesso em: 26 mar. 2015.

4 UFJF. **Ata do Conselho Superior do dia 08/11/2013**. Secretaria-Geral do Conselho Superior. Acesso em: 26 mar. 2015.

5 UFJF. **Ata do Conselho Superior do dia 09/10/2014**. Secretaria-Geral do Conselho Superior. Acesso em: 26 mar. 2015.

6 EBSERH - Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Contrato de Gestão Especial Gratuita nº 58/2014 entre a UFJF e a EBSERH. Página 2. Disponível em:<http://www.ebserh.gov.br/documents/15796/211034/contrato_ufjf.pdf/8b76fa57-6013-4ac6-ba4e-32484d8746d2>. Acesso em: 8 abr. 2015.

três urnas, que era preciso tomar as medidas jurídicas cabíveis para enfrentar esse corte de recursos e que a função maior do antigo Hospital Escola era o ensino, o que não vinha sendo observado. Aderir à EBSEH, por fim, comprometeria a autonomia universitária por ser ela uma empresa privada com gerência própria, atuando dentro de um espaço físico construído todo com dinheiro público.

Também arguíam contrariamente que a adesão seria contradizer todo o trabalho já realizado, que era preciso buscar informações para poder tomar uma decisão sobre a empresa, já que o governo não estava dando atenção à educação, à saúde e à construção de uma sociedade justa e digna para os brasileiros e que a EBSEH representava uma parceria público-privada muito arriscada, ficando, por isso, o hospital à disposição dos planos de saúde.

Já as manifestações favoráveis argumentavam que o Hospital Universitário da UFJF vinha se expandindo nos últimos anos, mas que se tornou muito dependente da contratação de funcionários terceirizados e da ajuda mensal de custeio dada nos últimos seis anos pelo Ministério da Educação através de Planos de Trabalho. Sustentaram que no ano de 2013 iniciou-se um período de desabastecimento da unidade, com fechamento de setores e serviços, além da crise do déficit mensal de R\$ 2,2 milhões de custeio.

Alegavam, ainda, que a EBSEH é uma empresa pública, sendo todo o seu capital social da União, não sendo, por isso, privatização, o que a inviabilizaria a interferência na autonomia universitária, especificamente sobre o ensino, aprendizagem e pesquisa. Argumentaram que, diante da grave crise, a melhor saída seria a adesão.

Por fim, foi exposto que a adesão era reversível, podendo ser revogada pela Universidade caso se percebesse que a empresa não estava funcionando bem e que durante os dois anos de pré-adesão poderiam continuar discutindo sobre o contrato de gestão compartilhada.

Enquanto se aguardava a celebração do contrato entre a EBSEH e UFJF, o Ministério Público Federal ingressou, em 5 de fevereiro de 2014, com uma ação civil pública de nulidade de atos administrativos e ordem de não fazer, cumulada com pedido de antecipação de tutela, gerando o processo nº 01272-19.2014.4.01.3801, visando, principalmente, à Resolução nº 02/2013, oriunda do Conselho Superior da UFJF, que aprovou a adesão do Hospital Universitário da UFJF à EBSEH.

Consoante à petição inicial, a ação civil pública foi como medida antecipatória à imediata anulação dos Ofícios nº 200/2013-R/GR e 201/2013-R/GR, ambos exarados em 10 de abril de 2013, encaminhados ao Presidente da EBSEH e ao Secretário Executivo do MEC com a manifestação de “adesão” à Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH, bem como a imediata determinação de ordem de abstenção de assinatura de eventual Termo de Convênio ou Contrato, tendo por objeto a “administração”, pela EBSEH, do HU, bem como dos ajustes dela decorrentes, sobretudo no tocante aos atos de dispensa e contratação de pessoal.

Foi pedido também na inicial que, em sede de sentença final, decidisse pela confirmação da tutela antecipada, a fim de que o Poder Judiciário declarasse a ordem de abstenção de assinatura ou anulação de eventual contrato, caso ele fosse firmado entre a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, para a gestão do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora (JUSTIÇA FEDERAL DE 1ª INSTÂNCIA, 2014, p. 3-4)

No pedido inicial, o MPF argumentou também que havia inconstitucionalidade da lei que criou a empresa devido à falta de legislação complementar que regule a execução de serviços públicos de saúde por fundações de direito privado, além de ressaltar que a contratação poderia levar a uma eventual prestação dos serviços hospitalares mediante pagamento, caracterizando o início da privatização dos serviços de educação e saúde e, ainda, o fim das pesquisas voltadas aos interesses sociais.

A UFJF foi intimada a se manifestar sobre o pedido do MPF e refutou os argumentos no sentido de que o pretendido na ação civil pública tratava-se do que foi negado pelo Supremo Tribunal Federal no controle concentrado de constitucionalidade, não havendo o que se prosperar, observando que o objeto do pleito era diferente ao pretender a anulação de ato administrativo perpetrado pelo Reitor da instituição de ensino, bem como a obrigação de não celebrar o contrato com a EBSEH.

A Justiça Federal concedeu liminar em 19 de agosto de 2014, publicada em 3 de setembro de 2014, com a determinação de suspensão da Resolução do Conselho Superior da UFJF nº 02/2013 e tornando sem efeito as comunicações perpetradas pelo Reitor da UFJF, representadas pelos ofícios nº 200/2013-R/GR e 201/2013-R/GR, além de a UFJF estar impedida de celebrar contrato de gestão com a EBSEH, conforme a Lei nº 12.550/2011 e o Decreto nº 7.651/2011, para repassar gestão do seu Hospital Universitário (JUSTIÇA FEDERAL DE 1ª INSTÂNCIA, 2014, p. 137-140).

O Juiz de 2ª Vara Federal acrescentou na decisão liminar que não havia que se falar em suspensão do processo nº 01272-19.2014.4.01.3801 em virtude da ADI 4895 ajuizada no Supremo Tribunal Federal conforme pretendido pela UFJF, visto que não há esse efeito previsto na Lei nº 7.357/85.

Diante de tal decisão, a UFJF recorreu à 2ª instância, por meio do recurso de Agravo de Instrumento nº 0051213-89.2014.4.01.0000/MG encaminhado ao Tribunal Regional Federal da 1ª Região, com pedido de efeito suspensivo, sustentando que o Ministério Público utilizou a ação civil pública como sucedânea de ação direta de inconstitucionalidade, o que é vedado na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal.

A UFJF alegou também que a contratação não era uma privatização, mas um contrato de direito público, celebrado entre uma autarquia federal, a UFJF e a EBSEH, uma empresa pública, e que a decisão de contratar a empresa foi tomada pelo Conselho Superior da UFJF (Consu), representando a medida mais adequada e responsável ante a realidade atual.

Foi alegado também que a União determinou via Lei nº 12.550/2011 e Decreto nº 7.651/2011 que a forma de oferecer recursos humanos e financeiros seria exclusivamente através da EBSEH, e não mais pelos repasses de códigos de vagas de servidores públicos e de verbas públicas diretamente para as Universidades, e que se essa medida não fosse tomada, certamente levaria ao fechamento do atual HU e à impossibilidade de utilização do novo HU.

O recurso de Agravo de Instrumento foi recebido no efeito suspensivo pelo Egrégio Tribunal Regional Federal da 1ª Região por decisão de Desembargador Federal em 18 de setembro de 2014, que significa a suspensão da decisão liminar deferida pelo Juiz da Subseção Judiciária Federal de Juiz de Fora.

O Desembargador Federal registrou na decisão monocrática do agravo parte da decisão Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4895 de que as leis gozam de presunção de constitucionalidade, o que prestigia a segurança jurídica e a manutenção da ordem institucional. Além disso, a pretensão do Ministério Público Federal (MPF) de declaração de constitucionalidade da Lei nº 12.550/2011 já estava sob controle do Supremo Tribunal Federal e não havia sido acolhido o pedido cautelar de sua suspensão, visto que os ministros da Suprema Corte entenderam

que a situação não se enquadrava entre as hipóteses que permitiam o deferimento da medida.

Mediante a decisão provisória no Agravo de Instrumento, a UFJF obteve a permissão de prosseguir com a adesão à gestão da EBSEH, celebrando, em 19 de novembro de 2014, o contrato de gestão especial nº 058/2014, em 11 laudas, sendo registrado no seu preâmbulo a preservação da autonomia universitária constante no artigo 207 da Constituição da República de 1988 (EBSEH, 2014).

O contrato foi celebrado pelo prazo de dez anos, podendo ser prorrogado conforme a cláusula 13ª, observando o estabelecido no plano de metas. Os casos omissos serão resolvidos à luz da Lei nº 12.550 e do Decreto nº 7.661, de 2011, de comum acordo, segundo a cláusula 14ª, e a solução de eventuais controvérsias do contrato submetidos à Câmara de Conciliação e Arbitragem da Administração Federal, consoante à cláusula 14ª (EBSEH, 2014).

O Plano de Reestruturação do Hospital Universitário da UFJF, disponibilizado no Portal da EBSEH⁷, contempla as informações gerais, o organograma vigente em 2014, o perfil assistencial, a regionalização (referência para a Macrorregião Sudeste de Minas Gerais), a estrutura de leitos, as habilitações, os serviços e a classificação, a produção assistencial, as internações por média de permanência hospitalar, os dados sobre ensino e pesquisa, o perfil administrativo-financeiro, as características da infraestrutura física e da tecnologia de informação, os valores de recursos recebidos por meio do REHUF, as ações estratégicas e metas, as premissas para a construção e o quadro das ações estratégicas, a estrutura organizacional a ser implementada e o quadro de dimensionamento de pessoal.

A reestruturação do Hospital da UFJF contempla o desenvolvimento de metas para Administração e Finanças, Atenção à Saúde, Auditoria, Gestão de Pessoas, Logística e Infraestrutura Hospitalar, Ouvidoria, Planejamento e Avaliação, Tecnologia da Informação. Ficou estabelecido no parágrafo 2º da cláusula 3ª do contrato de gestão especial gratuita que, durante o período de vigência anual do Plano de Reestruturação, especificamente entre 19 de novembro de 2014 e 18 de novembro de 2015, seriam realizadas oficinas para a elaboração do Plano Diretor com vigência bienal.

7 UFJF. **Plano de Reestruturação do Hospital Universitário**. Disponível em: <http://www.ebserh.gov.br/documents/15796/211034/plano_de_reestruturacao_ujf.pdf/fde9bf39-3082-4142-8e43-8374cab93ff9>. Acesso em: 28 mar. 2015.

Entrementes, observando tal documento⁸, apura-se que existem inúmeras metas e ações estratégicas a serem feitas durante a vigência curta de um ano, mas não foram encontrados o diagnóstico situacional da infraestrutura de recursos humanos, a análise do impacto financeiro previsto para o desenvolvimento das ações de reestruturação do hospital e a elaboração de diagnóstico da situação de recursos humanos. Sendo assim, o Plano de Reestruturação do HU/UFJF está em desacordo com o padrão legal satisfatório estabelecido no parágrafo único, do artigo 6º, do Decreto Federal nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010, por não contemplar os requisitos previstos nos incisos I, III e IV.

A adesão à gestão compartilhada poderá afastar a crise financeira, uma vez que, sendo a EBSERH gestora do REHUF, haverá um repasse e recursos financeiros diretos para a instituição. Todavia, é importante que a reestruturação seja consistente e efetiva para garantir que o processo de implantação da nova gestão ocorra com sucesso e atenda ao interesse público.

Nessa primeira fase de reestruturação do Hospital, como citado anteriormente, não foi exposto o diagnóstico situacional da infraestrutura de recursos humanos, prejudicando o planejamento da instituição quanto ao conhecimento da realidade e quantitativo atual de pessoal, bem como a necessidade para o regular funcionamento e em que áreas há necessidade. Mesmo sem ele, foi realizado um concurso público para a contratação do quadro de pessoal⁹, com lotação no Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora – HU-UFJF, visando ao preenchimento de 1.232 vagas distribuídas nos seguintes Editais: Edital nº 02/2015 para preenchimento de 285 vagas na área médica, Edital nº 03/2015 para preenchimento de 818 vagas na área assistencial e Edital nº 04/2015 para preenchimento de 129 vagas na área administrativa, conforme autorização da Portaria nº 30, do Departamento de Coordenação e Governança das Empresas Estatais do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, publicada no Diário Oficial da União do dia 3 de dezembro de 2014.

8 UFJF. **Plano de Reestruturação do Hospital Universitário**. Disponível em: <http://www.ebserh.gov.br/documents/15796/211034/plano_de_reestruturacao_ufjf.pdf/fde9bf39-3082-4142-8e43-8374cab93ff9>. Acesso em: 28 mar. 2015.

9 EBSERH - Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Concurso Público nº 03/2015 – Edital nº 01 - Extrato de Edital de 05 de março de 2015. Disponível em: <<http://www.ebserh.gov.br/documents/15792/245130/EDITAL+01+-+EXTRATO+CONCURSO+HU-UFJF.pdf/2467377f-92fd-4029-80ed-3f43e1c08367>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

Apesar de ele atender ao comando constitucional insculpido no inciso II, do artigo 37 da Constituição da República de 1988, da obrigatoriedade de realização de concurso para ingresso em cargo e emprego público, não dá a garantia ao Hospital Universitário da UFJF que a sua força de trabalho será regularizada diante da ausência do diagnóstico que demonstre a realidade atual do hospital.

Outro fator importante que não constou na fase inicial de implantação da gestão compartilhada é a análise do impacto financeiro previsto para o desenvolvimento das ações de reestruturação do hospital, o que poderá prejudicar a instituição, pois, sem apurar esses recursos, não há garantia de que os que chegarão à instituição serão suficientes para todas as ações e que elas não serão realizadas apenas em parte, o que evidencia uma falta de planejamento, apesar da implantação da EBSEH para a melhoria desse processo.

Destaca-se, ainda, que as transferências recebidas¹⁰ no primeiro trimestre (janeiro, fevereiro e março) do exercício de 2015 foram no montante de R\$ 18.557.883,59 e, no mesmo período de 2014, foram no total de R\$ 17.102.361,21, de forma que não houve aumento significativo (apenas 8,51%), o que é o comum devido à inflação, conforme se acreditava, com a adesão à gestão compartilhada da EBSEH.

É claro que para haver melhorias e aprimoramento da gestão previstas na reestruturação do hospital imprescindível será um maior repasse de recursos públicos, algo bem diferente do quadro encontrado no 1º trimestre de 2015. Nesse sentido, vale ressaltar que a reestruturação será feita primeiramente por meio do Plano de Reestruturação Anual, que construirá a base e as premissas para elaboração e execução do Plano Diretor Bienal, cuja abordagem da reestruturação terá uma análise mais profunda dos problemas, suas causas e estratégias da gestão compartilhada.

Está previsto como meta o monitoramento trimestral do cumprimento do Plano de Reestruturação mediante quatro reuniões. Todavia, diante das inúmeras metas e ações estratégicas a serem realizadas durante a vigência curta de um ano, poderá implicar deficiência ou mínimos avanços na implantação da gestão compartilhada.

10 SISTEMA INTEGRADO DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA. **Balanco Financeiro da Universidade Federal de Juiz de Fora do 1º trimestre dos exercicios de 2014 e 2015.** Disponível em: <<https://acesso.serpro.gov.br/HOD10/jsp/logonID.jsp>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

Dessa forma, este caso de estudo ganha força pela implantação de uma nova gestão no Hospital Universitário, já demonstrando a sua importância e justificando a promoção da investigação de pesquisa educacional. Além disso, é relevante investigar essa nova gestão em razão de que ela se deu em virtude de vários problemas de gestão, assim como vem ocorrendo com outros hospitais universitários federais.

A partir da problemática descrita emerge um problema centrado na adequação da reestruturação do hospital para propiciar melhorias na implantação da gestão compartilhada com a EBSEH: quais são as possíveis ações para superar os problemas advindos da implementação da gestão compartilhada do Hospital Universitário HU/UFJF, que tem como instrumento inicial o Plano de Reestruturação e como recurso seguinte o Plano Diretor?

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 31 out. 2015.

_____. Decreto Federal nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010. Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais (REHUF). Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7082.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Decreto Federal nº 7.661, de 28 de dezembro de 2011. Estatuto Social da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7661.htm>. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 2.271, de 7 de julho de 1997. Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2271.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Lei Federal nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011. Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH). Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12550.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

EBSEH. Concurso Público nº 03/2015 – **Edital nº 01 - Extrato de Edital - de 05 de março de 2015**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://www.ebserh.gov.br/documents/15792/245130/EDITAL+01+-+EXTRATO+CONCURSO+HU-UFJF.pdf/2467377f-92fd-4029-80ed-3f43e1c08367>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. **Contrato de Gestão Especial Gratuita nº 58/2014 entre a UFJF e a EBSEH**. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.ebserh.gov.br/documents/15796/211034/contrato_ufjf.pdf/8b76fa57-6013-4ac6-ba4e-32484d8746d2>. Acesso em: 8 abr. 2015.

EBSERH. **Plano de Reestruturação do Hospital Universitário da UFJF.**

Disponível em: <http://www.ebserh.gov.br/documents/15796/211034/plano_de_reestruturacao_ufjf.pdf/fde9bf39-3082-4142-8e43-8374cab93ff9>. Acesso em: 8 abr. 2015.

_____. Portal Eletrônico. **Institucional.** Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://www.ebserh.gov.br/web/portal-ebserh>>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. Portal Eletrônico. **Regimento Interno 2ª revisão.** Brasília, 2014c. Disponível em: <http://www.ebserh.gov.br/documents/15796/112576/regimento_interno_segunda_revisao_com_siglas_09122014.pdf/0ffb9c48-695f-46a3-955d-0e9fbded57c0>. Acesso em: 11 set. 2015.

JUSTIÇA FEDERAL DE 1ª INSTÂNCIA. Subseção Judiciária de Juiz de Fora. 2ª Vara. Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público Federal contra a Universidade Federal de Juiz de Fora. **Processo nº 01272-19.2014.4.01.3801.** Classe 7100. 2014.

Gestão da informação e gestão do conhecimento: o caso do campus da UFJF em Governador Valadares

*Leonardo Alexandrino de Almeida**

*Marina Furtado Terra***

*Fernando Perlatto Bom Jardim****

Este texto foi escrito a partir da dissertação de Leonardo Alexandrino de Almeida, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e administrador da carreira de Técnico Administrativo em Educação (TAE) no campus de Governador Valadares da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-GV), em parceria com a analista de formação Marina Furtado Terra, mestra em Educação (UFJF), e o orientador Prof. Dr. Fernando Perlatto Bom Jardim, doutor em Sociologia.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Administrador da carreira de Técnico Administrativo em Educação (TAE) no campus de Governador Valadares da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-GV).

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sociologia (UERJ).

O caso de gestão em estudo se propõe a conhecer os processos e desafios na gestão da informação e do conhecimento no campus da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), implantado na cidade de Governador Valadares (UFJF-GV), no segundo semestre de 2012. A partir das observações no cotidiano profissional e da elaboração do relatório trienal de autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA)¹, foram verificados diferentes problemas que demonstram pouca organização em relação às informações e ao conhecimento organizacional. Dessa forma, assumem-se como hipóteses que o processo de implantação do novo campus enfrenta dificuldades em relação ao fluxo de informações e à disseminação do conhecimento da instituição.

A informação e o conhecimento são considerados os principais ativos organizacionais na sociedade atual. Como insumos para as inovações, esses ativos intangíveis podem otimizar processos, reduzir custos e, conseqüentemente, melhorar o desempenho da organização, seja ela pública ou privada. Entretanto, para explorar as informações e o conhecimento presentes em cada organização, é importante que as instituições adotem estratégias efetivas de gerenciamento da informação e do conhecimento organizacional.

A UFJF foi criada em 1960, de acordo com a Lei nº 3.858, assinada pelo então presidente Juscelino Kubitschek. A referida lei determinou a federalização de cinco instituições de ensino superior (IES) privadas que já exerciam suas atividades na cidade: Faculdade de Direito de Juiz de Fora, Faculdade de Medicina de Juiz de Fora, Faculdade de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora, Escola de Engenharia de Juiz de Fora e Faculdade de Ciências Econômicas de Juiz de Fora. O mesmo dispositivo legal previa, em seu artigo 10, a criação ou agregação à UFJF de uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no prazo de três anos (BRASIL, 1960).

Ao longo de sua história, a UFJF passou por inúmeras transformações. A construção do campus universitário se deu em 1969, com o objetivo de concentrar os cursos em um único espaço físico. Naquele momento, a universidade já havia aumentado o número de graduações oferecidas à sociedade. Além dos cursos citados, as graduações de Geografia, História, Letras, Filosofia, Ciências Biológicas e Ciências Sociais passaram a integrar a instituição.

¹ A Comissão Setorial de Avaliação do Campus Governador Valadares (CSA-GV) foi criada com o objetivo de assessorar as atividades da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFJF em relação às atividades desenvolvidas no novo campus e elaborou um relatório de autoavaliação sobre as atividades nele desenvolvidas, comparando-o a referenciais mínimos de qualidade apontados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) criado no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

A reforma universitária da década de 1970 possibilitou a ampliação da universidade com a criação de três novos institutos: Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e Instituto de Ciências Humanas (ICH). Em 1999 foi criado o Centro de Ciências da Saúde (CCS), que recebeu os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Medicina. O Instituto de Artes e Design (IAD), a Faculdade de Letras e o Centro de Atenção a Saúde (CSA) foram criados em 2006.

No ano de 2008, ao aderir ao Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), a UFJF apresentou um programa que previa o aumento expressivo no número de cursos oferecidos e estudantes atendidos (UFJF, 2007). De acordo com o artigo primeiro do Decreto Presidencial que institui o Reuni (BRASIL, 2007), o objetivo do programa é ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, aproveitando a estrutura física e de recursos humanos presentes nas universidades federais.

Entre suas diretrizes, estabelecidas no artigo 2º, está a redução da taxa de evasão, a ocupação de vagas ociosas, o aumento no número de vagas, o aumento da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica, a diversificação das modalidades acadêmicas, a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil e a articulação entre graduação e pós-graduação e entre a educação superior e a Educação Básica. Ao Ministério da Educação (MEC) coube destinar os recursos financeiros necessários para a execução dos planos pactuados com as universidades (BRASIL, 2007).

O Plano de Expansão e Reestruturação da UFJF foi elaborado para o período de 2008 a 2012. A previsão no aumento de matrículas de graduação foi de 7.923, com a elevação gradual do número de ingressantes, passando de 2.115, em 2007, para 3.790 ingressos anuais em 2012. O plano previa também o aumento na quantidade de estudantes de pós-graduação, que, em 2007, eram aproximadamente 600, para 1.400, a ser alcançado em 2012.

O investimento previsto para infraestrutura (construção de salas de aula, laboratórios, bibliotecas e aquisição de equipamentos) foi de 48 bilhões de reais a serem utilizados até 2011. Ainda foram previstas a contratação de 241 professores, 250 técnicos administrativos em educação e a elevação no número de bolsas de mestrado, doutorado e assistência ao estudante de graduação. Segundo previsto,

essas medidas elevariam o custeio da universidade em cerca de 34 bilhões de reais por ano (UFJF, 2007).

A construção do campus na cidade de Governador Valadares foi anexada ao plano de expansão e reestruturação da UFJF posteriormente e, no segundo semestre de 2012, iniciou-se a sua implantação (UFJF, 2012). Apesar de sua longa história, a instituição figurava entre as poucas universidades brasileiras que não possuíam campi fora da sede.

A experiência da instituição com atividades presenciais fora do município de Juiz de Fora ocorreu durante o regime militar, com a implantação de um campus avançado na cidade de Tefé - AM, iniciada no final da década de 1960. Porém, a descontinuidade dos projetos que permitiram a atuação da UFJF naquela cidade culminou com o fim do campus em 1996 (PINTO, 2003). Assim, a proposta de implantação de uma unidade em Governador Valadares apresentou-se como um novo desafio para a instituição.

Inicialmente, as atividades do novo campus foram desenvolvidas em um prédio alugado, localizado no centro da cidade, onde funciona concomitantemente uma instituição privada de ensino superior que oferta cursos no período noturno. Entretanto, novas instalações foram locadas com o crescimento no número de estudantes e servidores.

Ao longo do processo de implantação e consolidação do campus, diversas dificuldades vêm sendo enfrentadas pela comunidade acadêmica. Um dos principais problemas está na disseminação das informações e do conhecimento organizacional entre os campi da universidade. Por estar fora da sede, a unidade de Governador Valadares não possui autonomia administrativa e financeira, sendo todas as atividades vinculadas aos procedimentos realizados em Juiz de Fora. Os departamentos e cursos criados mantiveram subordinação às respectivas unidades acadêmicas do campus sede.

Uma das questões geradas pela dificuldade de disseminação de informações e do conhecimento organizacional entre os campi da UFJF é a realização de um mesmo trabalho duas vezes, o chamado retrabalho, que ocorre quando formulários e documentos são enviados ao campus sede sem cumprir os procedimentos adequados. Nesse caso, eles precisam ser corrigidos após solicitação e orientação do setor responsável. Outra questão são as contradições nas informações fornecidas

ao público interno e externo. Devido ao fluxo inadequado, algumas vezes os setores responsáveis pelo atendimento ao público em Governador Valadares não têm informações atualizadas, direcionando-o de forma imprópria.

É importante destacar que, apesar de inúmeros órgãos da UFJF exercerem atividades relacionadas à gestão da informação e do conhecimento, tais ações são realizadas de forma independente, corroborando para os apontamentos de Batista (2006) ao concluir que a gestão do conhecimento nas instituições federais de ensino superior (IFES) está em estágio inicial. A apresentação dessa estrutura fragmentada em relação à gestão da informação e do conhecimento é de grande relevância para compreender o caso do campus da UFJF em Governador Valadares, uma vez que é nesse contexto que se dá a implementação da nova unidade.

Foi realizada uma pesquisa diagnóstica com seis entrevistas exploratórias, no segundo semestre de 2015, com o objetivo de obter indícios sobre os seus principais desafios, visto que há poucos registros desses processos. Os servidores foram escolhidos para colaborar com a pesquisa considerando as atividades desenvolvidas, diretamente ligadas à gestão do campus ou aos setores de grande importância para o desenvolvimento de uma política de gestão da informação e do conhecimento. Nas entrevistas, foi solicitado que os colaboradores indicassem quais os principais problemas ligados à gestão da informação e do conhecimento enfrentados pelo campus GV, sendo descritos, ainda, como é a comunicação entre o campus avançado e o campus sede.

A chegada dos primeiros docentes ao campus de GV foi em agosto de 2012; já em relação aos técnicos administrativos, somente em outubro do mesmo ano os servidores que realizaram concurso específico para o campus entraram em exercício, com exceção de uma assistente em administração, transferida do campus sede, e um auxiliar administrativo, redistribuído de outra instituição. O único documento de planejamento apontado pelos entrevistados refere-se ao pré-projeto de implantação do campus; porém, os servidores da unidade somente tiveram acesso a ele após dois anos do início das atividades.

Durante o período de pré-implantação, o campus contava apenas com um Técnico Administrativo em Educação (TAE), auxiliar em administração.

Coforme relato do colaborador 2, o fluxo de informações no início do processo de implantação do campus era muito deficitário, sendo o Pró-Reitor de Planejamento o único elo entre o campus sede e o de Governador Valadares. O entrevistado informou que o início das suas atividades foi anterior à locação de espaços físicos e, por isso, precisou atender a alguns professores recém-empossados na praça de alimentação do shopping da cidade para o cadastramento no plano de saúde da universidade. Afirmou, também, que não recebeu nenhum treinamento para executar essas atividades, o que ainda permanece como um dos aspectos deficientes da instituição.

O colaborador 6 disse que, no início, a troca de informações com o campus sede ocorria exclusivamente por e-mails, principalmente com a Pró-Reitoria Adjunta de Planejamento (PROPLAN), pois não havia linha telefônica no campus; posteriormente, foram disponibilizados alguns aparelhos celulares. Entretanto, a comunicação permaneceu deficiente. Em relação à gestão do conhecimento, destacou que, inicialmente, não houve nenhum tipo de treinamento ou capacitação, e os servidores, tanto técnicos como docentes, tiveram que aprender pelo método de tentativa e erro, até mesmo de alguns procedimentos já consolidados no campus sede.

Os primeiros cursos oferecidos aos servidores do campus tiveram temáticas muito genéricas. Apesar de ser uma iniciativa válida, não supria as necessidades. Apresentando um exemplo, o colaborador 4 afirmou que, em relação à Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH), não existe um fluxo definido de informações, nem mesmo ações que visem ao compartilhamento e à disseminação do conhecimento organizacional. Algumas orientações recebidas pela pró-reitoria simplesmente não são repassadas ao setor responsável no campus GV. No mesmo sentido, o colaborador 2 argumentou que não existe uma troca contínua de informações e conhecimento entre os campi; o que há são alguns esforços empreendidos para facilitar esse compartilhamento de informações e conhecimento.

Ao descrever o fluxo de informações e o compartilhamento do conhecimento, o colaborador 1 informou que cada setor, órgão ou pró-reitoria adota mecanismos e formas diferentes para essas ações. Como exemplo, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação,

2 Buscando preservar a identidade dos participantes, utilizaremos o termo colaborador, acompanhado do número correspondente ao entrevistado, para identificar as opiniões expressas durante as entrevistas.

Pesquisa e Inovação (PROPESQ)³ e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)⁴ mantêm um contato direto com os servidores, utilizando o e-mail institucional para comunicar eventos, editais e disseminar informações de interesse comum da comunidade acadêmica. O entrevistado avaliou que esses meios têm sido adequados para o contexto do campus GV. Por outro lado, a troca de informações em relação a outras pró-reitorias, como as de graduação⁵ e de planejamento⁶, precisa ser aprimorada.

O colaborador 3 argumentou também que não houve uma preocupação com o fluxo de informações e o compartilhamento do conhecimento desde o início da implantação do campus, o que gerou inúmeros problemas. De acordo com o entrevistado, ainda hoje não há formas estruturadas que facilitem o fluxo de informações entre os campi da UFJF, menos ainda em relação ao compartilhamento de conhecimento. O colaborador 5 ressaltou, ainda, que os fluxos não são bem definidos e as informações circulam de forma desorganizada, muitas vezes gerando retrabalho e informações contraditórias.

A centralização de grande parte das atividades no campus sede foi apontada como um dos problemas pelo colaborador 3. Segundo o entrevistado, o campus tem um corpo técnico qualificado, entretanto, essa qualificação é subutilizada, principalmente em virtude da centralização de atividades. Destacou que existe certa resistência da sede em transferir atividades para o campus GV. Logo, o principal desafio seria uma maior integração entre os dois campi, a fim de promover descentralização das atividades e melhor aproveitamento do capital intelectual ocioso no campus GV.

O colaborador 6 apontou como um dos principais problemas a distância física entre os campi. Relatou que, apesar de a UFJF ter uma longa experiência, a distância impede que o conhecimento gerado ao longo de sua história seja compartilhado

3 De acordo com o site da UFJF, a PROPESQ tem como principal função assessorar a comunidade acadêmica nos assuntos relativos à pesquisa científica e tecnológica e estimular e fomentar a atividade de pesquisa na universidade, tendo como referência a qualidade e a relevância para bem cumprir o papel de geradora de conhecimentos e de formação de recursos humanos.

4 A PROEX é responsável por promover a articulação entre o ensino e a pesquisa e as demandas da sociedade, em um exercício de contribuição mútua. A pró-reitoria coordena e apoia programas, projetos, eventos, cursos, prestações de serviço e demais atividades de extensão, considerando o compromisso social da universidade.

5 A PROGRAD tem a missão de coordenar a formulação e implementação de políticas para o ensino de graduação, sendo a instância encarregada do gerenciamento acadêmico e desenvolvimento de programas e projetos voltados para os cursos de graduação, com o objetivo de criar condições favoráveis ao fortalecimento da qualidade acadêmica dos cursos oferecidos pela UFJF.

6 A PROPLAN é responsável por ações vinculadas ao planejamento das atividades administrativas, além de participar da coordenação e execução de programas institucionais como a implantação do REUNI e do campus avançado de Governador Valadares.

com o campus GV. O entrevistado afirmou também que muitas vezes os servidores do novo campus buscam alguma informação e não obtêm retorno, em alguns casos por não saber exatamente qual setor procurar.

De acordo com o colaborador 1, um dos entraves para a gestão da informação e do conhecimento no campus é sua própria estrutura administrativa, que não permite um fluxo adequado de informações e sua transformação em conhecimentos aplicáveis no dia a dia da instituição. O entrevistado argumentou que há necessidade de criar unidades acadêmicas e setores administrativos e aumentar a transparência das atividades do campus, especialmente em relação aos recursos investidos. Para tanto, deveria ser criada uma unidade orçamentária própria.

Para o colaborador 2, a principal dificuldade enfrentada pelo campus em relação à gestão da informação e do conhecimento é a inexperiência de seus servidores. Ele disse que o desconhecimento das rotinas acadêmicas e administrativas da universidade impede que o servidor saiba exatamente onde buscar a informação que precisa. Essa dificuldade é agravada pelos e-mails não respondidos e telefonemas não atendidos em diversos setores do campus sede.

Observa-se, pelas descrições dos entrevistados, que não existe uma organização do fluxo de informações e disseminação do conhecimento entre os dois campi da UFJF e nem mesmo no próprio campus GV, uma vez que, conforme mencionado, muitas vezes há informações contraditórias que acabam gerando retrabalho.

Importante ressaltar que, segundo apontamentos de alguns entrevistados, há um setor de comunicações no campus que tem desenvolvido um bom trabalho em relação à divulgação de informações por meio do site institucional, da mídia e e-mails. No mesmo sentido, o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) do campus GV promove algumas ações que possibilitam a disseminação da informação e o compartilhamento de conhecimentos. Porém, de forma geral, a gestão da informação e do conhecimento organizacional ainda é pouco trabalhada no campus GV e na UFJF como um todo.

O debate acerca da gestão da informação e do conhecimento organizacional aponta que as instituições públicas devem aplicar ferramentas gerenciais visando sistematizar dados e informações e criar, organizar, disseminar e utilizar conhecimentos como fonte de inovação em processos, produtos e serviços, resultando em melhorias reais para o público final.

Batista (2006) apresenta um diagnóstico sobre a gestão do conhecimento nas áreas de administração e planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras (IFES). Ao enviar questionários para 55 instituições de ensino superior, o pesquisador obteve respostas de 45 delas. Em sua análise, considerou três categorias de práticas de gestão do conhecimento, a saber: práticas relacionadas à gestão de recursos humanos, práticas relacionadas à estruturação de processos organizacionais e práticas relacionadas à base tecnológica de suporte à gestão do conhecimento.

Com os dados coletados, o autor fez uma comparação em relação aos órgãos e às entidades da administração direta do Governo Federal (BATISTA, 2005). Os resultados apontaram que a implementação de práticas de gestão do conhecimento nas áreas de administração e planejamento das IFES está em fase inicial e em processos menos avançados que órgãos e entidades da administração direta.

Seu estudo aponta também o baixo uso por parte das IFES de ferramentas de suporte à gestão do conhecimento, o que inclui sistemas de gerenciamento de informação. Nessa categoria estabelecida pelo autor, nenhuma das ações pesquisadas está plenamente implementada em mais de 50% das instituições. A prática com maior utilização pelas entidades é a Gestão Eletrônica de Documentos (GED), implantada em 38% das instituições que responderam à pesquisa. Importante observar que a pesquisa demonstra uma baixa adesão das IFES em relação às ferramentas de gestão da informação e gestão do conhecimento.

Uma análise realizada por Souza (2009) buscou identificar como a abordagem da gestão do conhecimento pode contribuir efetivamente para a gestão das universidades federais. Em sua pesquisa, realizada nas 53 universidades federais consolidadas no Brasil até 2008, o pesquisador constatou que as práticas de gestão do conhecimento ainda são pouco utilizadas. Esses resultados vão ao encontro do que Batista constatou em relação às áreas de administração e planejamento das IFES.

Souza também observa, ainda que de forma parcial, algumas práticas nas universidades pesquisadas, tais como a utilização de sistemas de informação, abertura para novas formas organizacionais, definição de estratégia organizacional, avaliação institucional, comunicação institucional, avaliação de competências individuais, utilização de planos de recompensa, estímulo à criatividade e inovação

e preocupação com o relacionamento com a sociedade, outras instituições e responsabilidade social. Por outro lado, ações importantes de gestão ainda são pouco utilizadas, como gestão por competências, educação corporativa, memória organizacional, aprendizagem e compartilhamento de conhecimento, dentre outras.

Apresentando um estudo com foco na gestão da informação, Silva (2012) analisa a gestão da informação sob a abordagem da ecologia da informação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Recorrendo a Davenport (1998), a autora esclarece o termo “ecologia da informação”, que se refere a uma abordagem abrangente, considerando o ambiente informacional em sua totalidade, permitindo, com isso, uma rápida adaptação às transformações sociais e organizacionais.

A abordagem adotada na pesquisa prioriza uma visão humanística da gestão da informação, não sendo centrada apenas no uso de recursos tecnológicos. Os resultados da pesquisa apontam que a gestão da informação na UFSC ocorre de forma regular; entretanto, de acordo com a autora, a universidade deve observar o lado humano do uso das informações para melhoria de seus processos e, conseqüentemente, das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A falta de capacitação, a centralização de informações e atividades no campus sede, a dificuldade de comunicação entre os campi, a ausência de organização no fluxo de informações, a inexistência de uma política de gestão do conhecimento e a inadequação da estrutura administrativa são alguns dos problemas atuais ligados à gestão da informação e do conhecimento na UFJF-GV. Alguns deles persistem até os dias atuais, despertando o interesse deste pesquisador.

Entre os entrevistados, observa-se a percepção da importância da informação e do conhecimento como ativos valiosos para a unidade e a urgente necessidade de sistematizar os processos de gestão da informação e do conhecimento organizacional. Os apontamentos desses atores evidenciam que a gestão da informação e do conhecimento organizacional é um importante desafio para o desenvolvimento da UFJF e do campus GV mais especificamente.

Frente ao caso de gestão aqui descrito, as questões levantadas pela pesquisa são:

- i) Como a análise dos processos e procedimentos de gestão da informação e do conhecimento na UFJF-GV podem contribuir para o debate sobre a utilização dessas ferramentas no setor público e sobre a efetividade de utilização do conhecimento

acumulado nas universidades em seus processos de expansão? ii) Quais são os entraves na gestão da informação e do conhecimento organizacional na UFJF-GV? iii) Quais ferramentas gerenciais podem ser propostas com o objetivo de promover a sistematização de dados e informações e a criação, organização, disseminação e utilização do conhecimento como fonte de inovação em processos, produtos e serviços, resultando em melhorias reais para o público final da UFJF?

Referências

BATISTA, F. F. et al. **Gestão do conhecimento na administração pública**. Brasília: Ipea, jun.2005. (Texto para discussão, n. 1095).

BATISTA, F. F. et al. **O desafio da gestão do conhecimento nas áreas de administração e planejamento das instituições federais de ensino**. Brasília: Ipea, maio 2006. (Texto para Discussão, n. 1.181).

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 4 set. 2015.

_____. Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960. Cria a Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3858.htm>. Acesso em: 3 set. 2015.

BRASIL. Tribunal de Contas da União – TCU. Acórdão nº 2757/2013. Plenário. Relator: Ministro José Múcio Monteiro. Sessão de 09 de outubro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasil, DF, 16 out. 2013.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação**. Trad. Bernadette Siqueira Abrão. São Paulo: Futura, 1998.

PINTO, V. P. S. **A implantação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá:** um caso no processo de reorganização territorial da Amazônia brasileira no final do século XX. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2003. 47p.

SILVA, E. C. R. **A gestão da informação na Universidade Federal de Santa Catarina sob a abordagem da ecologia da informação.** 2012. 399 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOUZA, I. M. **Gestão das Universidades Federais brasileiras:** uma abordagem fundamentada na Gestão do Conhecimento. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

UFJF. Conselho Superior. Resolução nº 1/2012, de 16 de fevereiro de 2012. Aprova a criação de um Campus Avançado da UFJF, na cidade de Governador Valadares-MG. Juiz de Fora, 2012.

_____. **Plano de Expansão e Reestruturação: Proposta para apreciação do Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora.** 19 out. 2007. Disponível em: <www.ufjf.br/arquivos/planoUfjf.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

A gestão do conhecimento na Coordenação de Administração de Pessoal da Universidade Federal de Juiz De Fora

*Paula de Sousa Guizellini**

*Helena Rivelli***

*Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim****

O caso aqui apresentado aborda a gestão do conhecimento em um setor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – a Coordenação de Administração de Pessoal (CAP) –, enfatizando sua análise diante de um cenário de futuras aposentadorias na instituição. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Paula de Sousa Guizellini, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Técnica-Administrativa em Educação (TAE) da Pró-reitoria de Recursos Humanos (PRORH), em parceria com a suporte de orientação Helena Rivelli, mestra em Educação, e a orientadora Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, doutora em Economia Aplicada.

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Técnica-Administrativa em Educação da UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Economia Aplicada (UFV).

O caso em estudo aborda a gestão do conhecimento em instituições públicas, tendo como foco um setor da UFJF, a CAP, responsável por gerir a vida funcional dos servidores, atuando no gerenciamento da remuneração, na progressão profissional, nos afastamentos legais e na movimentação de pessoas. Possui, ainda, como responsabilidade a seleção de pessoas via concurso público, a promoção de oportunidades de capacitação e o desenvolvimento de ações de proteção, prevenção e cuidados com a saúde, visando proporcionar uma melhor qualidade de vida pessoal e profissional aos servidores. É uma das cinco coordenações que compõem a PRORH, da qual também fazem parte a Coordenação de Avaliação e Movimentação de Pessoas (CAMP), a Coordenação de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas (CCDP), a Coordenação de Formação, Análise e Planejamento de Pessoas (CFAP) e a Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar (COSSBE).

Para o desenvolvimento de suas responsabilidades, estão vinculadas à CAP duas gerências: a Gerência de Cadastro (GCAD) e a Gerência de Remuneração (GREM). Pode-se apontar que a GCAD tem como atribuições a emissão de comprovantes referentes à vida funcional do servidor, os registros funcionais e a atualização dos dados cadastrais de servidores ativos, aposentados e pensionistas do quadro da UFJF. Já a GREM possui atribuições referentes a esclarecimentos e atendimentos de comprovações financeiras, à elaboração e manutenção da folha de pagamento e às alterações e atualizações de benefícios e vantagens financeiras. O trabalho da GCAD e GREM é integrado, uma vez que as atividades desenvolvidas em uma implicam consequências na outra. Para facilitar a comunicação, as duas gerências dividem o mesmo espaço físico, cuja gestão cabe à coordenadora da CAP.

Em pesquisa exploratória realizada em setembro de 2015, verificou-se que a CAP possuía em atividade 19 servidores, sendo uma coordenadora, dez Técnico-Administrativos em Educação (TAE) alocados na GCAD e oito na GREM.

As atividades desenvolvidas na coordenação são complexas e dinâmicas, visto as constantes mudanças nas legislações de pessoal e, ainda, a multiplicidade de aspectos que envolvem tais modificações. Cabe também destacar que a CAP lida com o cadastro e a folha de pagamento de todos os servidores da UFJF, ou seja, servidores do campus Juiz de Fora, campus Governador Valadares e Hospital Universitário.

O conhecimento inerente aos processos de trabalho desenvolvidos pela coordenação é essencial à instituição, pois a falta de conhecimentos específicos às atividades por ela desenvolvidas pode levar a erros que atingem não só o setor de recursos humanos, mas toda a organização. Um exemplo disso pode ser a falta de pagamento de todos os servidores da UFJF por um erro de processamento da folha de pagamento.

A UFJF vem crescendo em números de servidores, sejam eles TAE ou docentes, o que impacta as atividades da CAP, uma vez que aumentam as demandas por cadastro e também as de folha de pagamento. Outro aspecto importante a se destacar é que a GCAD tem como atividade a execução do processo de aposentadoria, demanda que será crescente na UFJF nos próximos anos. A perspectiva de desligamentos segue a tendência observada nas aposentadorias da administração pública federal.

Mensalmente, o Ministério do Planejamento divulga um boletim estatístico em que se pode acompanhar, dentre outros, os dados quantitativos da força de trabalho da administração pública. A seguir, é apresentado o cenário da força de trabalho do poder executivo federal a partir da análise documental do referido boletim. Observa-se que nos últimos anos, desde 2005, as aposentadorias têm se revelado em escala crescente, conforme pode ser percebido na figura 1.

Figura 1. Gráfico da evolução das aposentadorias no poder executivo federal de 1996 a 2014

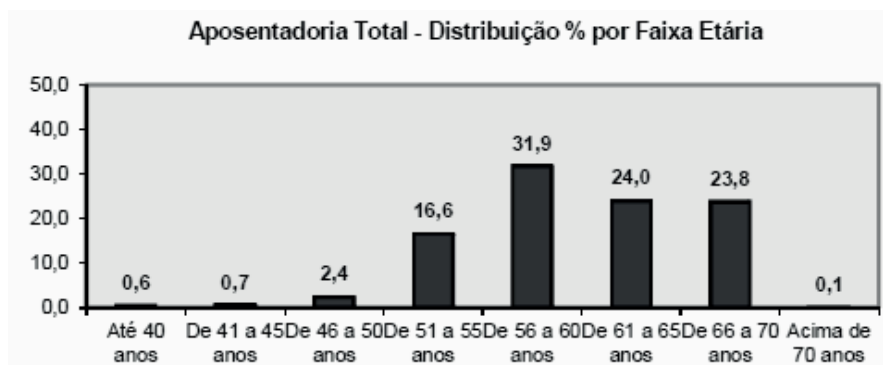


Fonte: BRASIL, 2015.

Seguindo a tendência esperada, a pesquisa documental revelou ainda que, a partir de 51 anos, as aposentadorias começam a figurar de forma mais representativa nos

números de aposentadorias totais. A figura 2 sinaliza, de modo geral, o aumento das aposentadorias a partir dessa idade na administração pública federal. Observa-se, no acumulado do ano de 2014, que elas já representavam 16,6% do total no ano.

Figura 2. Gráfico das aposentadorias no poder executivo federal por faixa etária



Fonte: BRASIL, 2015.

O número de aposentadorias já se mostra representativo na faixa etária que vai de 51 a 55 anos, devido, principalmente, à força de trabalho feminina. Vale lembrar que, de acordo com o artigo 40 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a idade mínima exigida para aposentadoria da mulher é menor que a do homem.

Outro fator relevante é que existe um considerável percentual de servidores com idade igual ou superior a 51 anos que exercem cargos de direção ou funções gratificadas na administração pública. A tabela 1 demonstra que no poder executivo federal aproximadamente 37% dos cargos e funções são exercidos por servidores na faixa etária supracitada. Já nas instituições federais de ensino, o número se revela da seguinte forma: aproximadamente 36% dos cargos de direção e 30% das funções gratificadas são exercidos por servidores com idade igual ou superior a 51 anos.

Tabela 1. Cargos e funções gratificadas divididas por faixa etária

Cargos, Funções e Gratificações	Grupos de idade (Faixa etária)					Total
	Até 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos	Mais de 60 anos	
Cargo de Direção	476	2.104	2.472	2.183	695	7.930
Função Gratificada	4.127	7.722	6.458	6.430	1.565	26.302

Fonte: Adaptado pela autora de BRASIL, 2015 (2016).

O cenário descrito não se revela apenas no quadro geral da força de trabalho do poder executivo federal, pois a carreira de TAE também demonstra percentuais que evidenciam a necessidade de um gerenciamento dos conhecimentos produzidos e transitados entre esses sujeitos. A tabela 2 auxilia na ilustração dessa realidade.

Tabela 2. Força de trabalho (%) da carreira TAE por faixa etária (dezembro/2014)

Carreira/cargo	Grupos de idade (Faixa etária)				
	Até 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos	Mais de 60 anos
Técnico-Administrativos das IFES	18,5%	25,3%	21,9%	27,3%	7%
Nível Superior - NS	17,3%	33,2%	20,7%	23,1%	5,7%
Nível Intermediário - NI	21,1%	23,7%	21,7%	27,1%	6,4%
Nível Auxiliar - NA	0,4%	1,9%	28,6%	49,8%	19,4%

Fonte: Adaptado pela autora de BRASILI, 2015 (2016).

Conforme demonstrado na tabela 2, cerca de 34% dos servidores da carreira têm idade igual ou superior a 51 anos, sendo que 7% já tem mais de 60 anos. Mais uma vez os números revelam um grande percentual de servidores com possibilidade de desligamento da atividade em breve espaço temporal. Há, nas instituições federais de ensino, 206.385 servidores na carreira TAE, sendo 133.781 em atividade. Importa destacar que os 34% já referenciados representam em números absolutos 45.485 servidores com idade igual ou superior a 51 anos. Entre os com idade superior a 60 anos, tem-se em valores absolutos 9.364 servidores. Outro ponto

a ser observado é que 52,8% da força de trabalho da carreira TAE é representada por um ativo feminino. Demonstra-se, assim, um número expressivo de possíveis desligamentos nos próximos anos.

No contexto da UFJF, a força de trabalho efetiva, em dezembro de 2014, era de 1.520 TAE e 1.526 docentes, totalizando 3.046 servidores efetivos ativos, divididos por faixa etária como descrito na tabela 3.

Tabela 3. Faixa etária servidores ativos da UFJF em dezembro de 2014

Categoria	Até 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	Mais de 60	TOTAL
TAE	236	392	303	480	115	1526
Docente	61	507	473	359	120	1520
TOTAL	297	899	776	839	235	3046

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Assim como na análise da administração pública federal, no exame dos números da UFJF se verifica um elevado número de servidores com idade igual ou superior a 51 anos. No total, a universidade tinha, em dezembro de 2014, 35% de seus servidores na referida faixa etária. Observando a situação e distinguindo TAE de docentes, encontra-se 39% de TAE e 32% de docentes na faixa etária igual ou superior a 51 anos (o que representa, em números absolutos, 595 TAE e 479 docentes). É relevante destacar que, segundo dados do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos disponibilizados pela CAP, em agosto de 2015, 322 servidores (218 TAE e 104 docentes) recebiam o abono de permanência, ou seja, funcionários que já tinham cumprido todos os requisitos para a aposentadoria.

Sobre o cenário de desligamentos na CAP, pode-se afirmar que ele se assemelha ao de futuras aposentadorias, delineado a nível macro e também na UFJF. O diagnóstico apresentado atualmente requer planejamento de ações por parte dos gestores para que haja perda mínima de conhecimentos após os possíveis desligamentos. Ao analisar números do setor, observa-se que aproximadamente 58% da força de trabalho é formada por servidores antigos na carreira, que terão direito a aposentadoria até 2020. De acordo com pesquisa exploratória realizada em setembro de 2015, dos 19 servidores em atividade, quatro já têm direito à aposentadoria e sete vão adquiri-lo nos próximos cinco anos, totalizando 11

possíveis aposentadorias. Destaca-se também que a chefe do setor possui uma experiência institucional e setorial de mais de 30 anos e também se encontra entre os servidores com o direito à aposentadoria.

Outro aspecto importante a ser destacado é que dos 19 TAEs que trabalham na CAP, apenas sete faziam parte do setor em janeiro de 2010. Desses, seis terão direito à aposentadoria até 2020, ou seja, caso todos os servidores se aposentem assim que preencherem os requisitos legais, a CAP terá, em 2020, apenas um dos servidores que nela estava em 2010. Ressalta-se, ainda, que o referido servidor preencherá os requisitos de aposentadoria em 2021. Importa destacar que, dentro desse percentual, estão incluídas três chefias do setor, sendo a coordenadora da CAP, a gerente da GCAD e a gerente da GREM.

A pesquisa exploratória também revelou perda de pessoal no setor ao longo dos últimos cinco anos, que se deram por desligamentos por vários motivos, sendo seis remoções, duas vacâncias por posse em cargo inacumulável, uma aposentadoria e duas cessões para outros órgãos ou entidades da administração pública. Como afastamentos temporários prolongados, o setor teve dois para curso de pós-graduação *strictu sensu*.

Diante do histórico de rotatividade e da previsão das aposentadorias, bem como das atividades complexas e dinâmicas que o setor apresenta, o estudo da gestão do conhecimento na CAP mostra-se relevante e urgente, tendo em vista a sua importância para o funcionamento da UFJF. O conhecimento produzido e que transita nesse setor e a partir dele envolve uma série de rotinas e procedimentos característicos do trabalho nele desempenhado. Garantir a fluidez e a permanência desse conhecimento é tarefa essencial para a manutenção da memória de tais processos.

Algumas instituições federais de ensino de mesmo porte que a UFJF têm disponível em forma de manual os procedimentos da área de gestão de pessoas. Não foi constatado na página *web* da PRORH a existência de tais documentos. Também não foram verificados processos mapeados e padronizados, bem como não se constatou a existência de treinamentos específicos para o setor. Resta como indícios de valorização do conhecimento aqueles que tratam da UFJF como um todo. Por mais que se tente retardar a saída dos servidores experientes, não é possível eliminar os desligamentos, principalmente devido à aposentadoria compulsória aos 70 anos.

Nesse contexto, quando se trata de gestão do conhecimento, os desligamentos que ocorrem na organização devem ser levantados e diagnosticados pela área de gestão de pessoas, visando criar estratégias de retenção do conhecimento na instituição.

A partir da experiência da primeira autora como TAE na CAP e em setores a ela relacionados, bem como pela relevância da temática, o caso de gestão tem como pergunta de partida o seguinte questionamento: de que maneira a gestão do conhecimento pode minimizar os impactos dos desligamentos na CAP? Com isso, objetiva-se a compreensão de como elaborar e adotar rotinas de gestão do conhecimento específicas para a coordenação, ajustadas ao trabalho nela desenvolvido e à realidade de seus servidores.

A pesquisa documental apontou que a UFJF aparenta ter ciência da importância do conhecimento envolvido em seus processos e, por isso, investe em sistemas informatizados, como é o caso do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), desenvolvido e aprimorado pelo Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO) (UFJF, 2015). Depreende-se, ainda, empenho em se realizar a organização de fluxos de processos, uma vez que se constata a tentativa de mapear alguns deles (UFJF, 2014). Além disso, a minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade mostra ciência da gestão do conhecimento, materializando-a em gestão por processos e gestão por competências. Consta, assim, no PDI que

a gestão do conhecimento é um conceito relativamente novo, entretanto, muitas organizações já utilizam técnicas, ferramentas e práticas de gestão voltadas para a produção, retenção, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento nas organizações. Nesse sentido, a Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio da Diretoria de Assuntos Administrativos e com o apoio do Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional, da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e do Arquivo Central, vem desenvolvendo práticas de gestão do conhecimento organizacional que estão fortemente ancoradas em uma nova política de gestão que ressalta a importância da implementação de diretrizes e estratégias claramente definidas para massificar e agilizar o processo de institucionalização da Gestão do Conhecimento Organizacional na UFJF. Dentre essas práticas destacam-se: a gestão por processos, que tem o objetivo de mapear e modelar os processos organizacionais para imprimir mais eficiência e eficácia à instituição e também como forma de perpetuar o conhecimento na organização; a gestão por competências, que tem como principal objetivo adequar as competências requeridas ao exercício do cargo às competências do servidor que irá exercê-lo; a gestão documental,

que tem o objetivo de subsidiar os processos que sustentam a política de gestão das informações e documentos arquivísticos da UFJF; e, finalmente, o desenvolvimento de competências individuais que, por meio do oferecimento de cursos de capacitação e treinamento e também por meio de programas de qualificação, vem desenvolvendo as capacidades individuais dos servidores técnico-administrativos e docentes desta instituição [grifo nosso] (UFJF, 2015, p. 70-71).

Por fim, existe na instituição o Programa de Avaliação de Desempenho (PROADES) desenvolvido pela CAMP, setor pertencente à PRORH, e o Programa de Preparação para Aposentadoria (LIBERTÁ), desenvolvido pela Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar (COSSBE), também pertencente a mesma pró-reitoria, os quais podem induzir ações de favorecimento à gestão do conhecimento.

A relevância da gestão do conhecimento nas instituições públicas se aplica também à CAP. Entretanto, o cenário de possível perda de conhecimento, com o desligamento de diversos servidores por motivo de aposentadoria, agrava a situação da coordenação, levando à compreensão de que ações de gestão do conhecimento devem ser nela aprimoradas e/ou implementadas efetivamente.

Frente ao desafio de promover tal gestão a fim de preservar a memória de rotinas, procedimentos, fluxos e processos, algumas questões se colocam para o gestor da Coordenação de Administração de Pessoal da Universidade Federal de Juiz de Fora:

- i) Quais tipos de conhecimentos são produzidos e arquivados pela CAP?
- ii) Como evitar que esses conhecimentos se percam no cenário de novos desligamentos?
- iii) Como a gestão do conhecimento pode auxiliar nos momentos de transição de servidores?
- iv) Como implementar uma gestão do conhecimento efetiva na CAP?

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 set. 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **SEGEP**. Boletim estatístico de pessoal e informações organizacionais, Brasília, v. 19, n. 225, jan. 2015.

UFJF. **Minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/pdi/files/2015/09/MINUTA-PDI-UFJF-2015-2019.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2015.

_____. Portaria nº 1182, de 15 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/prorh/files/2014/10/Portaria-1182-Deleg-compet-PRORH.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

O tutor presencial e a mediação na educação a distância: papéis e atribuições

*Rodrigo Gonçalves Ribeiro**
*Leonardo Ostwald Vilardi***
*Marcos Tanure Sanábio****
*Carolina Alves Magaldi*****

Texto escrito a partir da dissertação de Rodrigo Gonçalves Ribeiro, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Técnico Administrativo em Educação da UFJF, em parceria com o analista de formação Leonardo Ostwald Vilardi, doutorando em Ciências Sociais, o orientador Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio, doutor em Administração, e a coorientadora Carolina Alves Magaldi, doutora em Letras.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Técnico administrativo em Educação da UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutorando em Ciências Sociais (PUC-Rio).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFLA).

**** Coorientadora e Professora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Letras (UFJF).

O presente estudo de caso aborda a ausência de uma definição clara do papel do tutor presencial no âmbito dos cursos de educação a distância (EaD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e as consequências de tal omissão. O recorte para análise de tal problema será o curso de Administração Pública.

Tendo em vista que o local de trabalho do tutor presencial é precipuamente o polo de apoio presencial, no qual é exigida uma carga horária de 20 horas semanais, incluídos a aplicação de provas e os plantões diários, verifica-se na prática que, basicamente, o profissional atua na maior parte do tempo em plantões de atendimento a alunos no polo. No entanto, apesar da disposição dos tutores, o que se percebe são poucos casos de discentes que frequentam o polo exclusivamente para ter acesso ao ambiente virtual do curso na internet, realizar as suas atividades diárias ou tirar dúvidas a respeito da plataforma e suas ferramentas. Assim, o problema que se apresenta é o seguinte: como potencializar o papel do tutor presencial na mediação do processo de ensino-aprendizagem do curso de Administração Pública EaD da UFJF?

A EaD surgiu como uma forma eficiente de disseminar o ensino no território nacional, visto a flexibilidade possibilitada pela modalidade de ensino, cuja plataforma é mediada pelas novas tecnologias, ou seja, um modelo que transcende barreiras geográficas, possibilitando a inclusão de incontáveis alunos no processo educacional. Nesse contexto, Filatro (2008) descreve a EaD como uma forma de aprender e ensinar diferente do modelo tradicional e presencial. Também de acordo com Litto e Formiga (2009), aparece oportunamente para estimular e espalhar o conhecimento ao possibilitar uma aprendizagem colaborativa e suprir algumas dificuldades da educação tradicional, dentre elas o tempo e a presença física na sala de aula.

Essa mediação tecnológica possibilita a interação entre aluno e professor, que muito provavelmente estão distantes fisicamente, mas que fazem parte de um mesmo processo educacional, nos diversos momentos de aprendizagem e modalidades de ferramentas, sejam elas síncronas ou assíncronas.

Isso também é feito por meio do tutor presencial, cuja pretensão é aproximar o aluno da instituição física, o que diminui a sensação de isolamento sentido por muito deles. Assim, verifica-se que o papel da EaD é tornar dinâmico e possível o acesso do discente à informação, por meio das plataformas de educação a distância.

Observa-se uma crescente demanda por essa modalidade de ensino, seja pela necessidade da busca pelo conhecimento, seja por formações para o mercado de trabalho. A disseminação do ensino a distância tornou possível o acesso à educação com qualidade, permitindo a formação de milhares de estudantes antes impossibilitados de continuar seus estudos pelas barreiras impostas pela distância ou pelo tempo.

Nesse cenário, os tutores dos cursos a distância são mediadores do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que exercem a função fundamental de manutenção do vínculo entre a instituição e o aluno. O tutor, como também o professor, propiciam ao estudante a motivação necessária para impulsioná-lo a atingir seus objetivos, dentre eles a conclusão do curso. Por outro lado, a ineficiência do tutor pode ser um fator desmotivador para o discente, cuja consequência torna-se mais um motivo para a evasão, conforme afirmam Damásio e Schlemmer (2014).

De acordo com o documento Referenciais de qualidade para a educação superior a distância, produzido pela Secretaria de Educação a Distância do MEC (BRASIL, 2007), os tutores devem ser entendidos como atores participativos da prática pedagógica do processo de ensino. Por isso, as atividades desenvolvidas na plataforma e no polo devem contribuir fundamentalmente para a evolução do processo de ensino e aprendizagem, o acompanhamento e a avaliação do curso.

Assim, define-se que, para uma educação a distância de qualidade, é necessário o estabelecimento de um sistema de tutoria, com a previsão de atuação de dois profissionais: o tutor a distância e o tutor presencial. As atribuições do tutor a distância são

atuar a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes, geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007).

Conforme o mesmo documento, o tutor presencial deve

atender os alunos nos polos, em horários preestabelecidos. Deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os alunos quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007).

Percebe-se, com isso, uma diferença entre os atores: de um lado, o atendimento do tutor a distância, realizado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); de outro, o presencial, que presta atendimento no polo de apoio. No entanto, verifica-se que, primordialmente, a função dos dois atores é o esclarecimento de dúvidas dos alunos, em diferentes momentos e ambientes. No entanto, ressalta-se que, conforme o documento, tais funções são inter-relacionadas, identificando a possibilidade de mobilidade entre a atuação dos tutores no programa.

Importante destacar que o domínio sobre o conteúdo é identificado como imprescindível e essencial para a atuação tanto do tutor presencial quanto do a distância, uma vez que esses profissionais serão referência para os alunos na orientação e mediação das disciplinas. Além desse condicionante, verifica-se como fundamental o dinamismo, a visão crítica e global, a capacidade de estímulo, a busca pelo conhecimento e a habilidade com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Para isso, as instituições de ensino devem providenciar a capacitação necessária para o desenvolvimento desse mediador do conhecimento.

O modelo atual da EaD indica que existe uma diferença entre o professor e tutor, especialmente quando verificada a Universidade Aberta do Brasil, mais especificamente a Resolução nº 08/2010, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que estabelece, dentre outros assuntos, as funções dos profissionais na UAB. A legislação em tela distingue que o professor atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do sistema. Esse profissional figura como o responsável pedagógico da disciplina, como no ensino presencial; porém na EaD, o tutor é o mediador entre o aluno e o professor.

Por outro lado, o tutor tem a função de exercer atividades típicas de tutoria, cuja responsabilidade de orientação é da instituição, sempre de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

[...]VI -Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

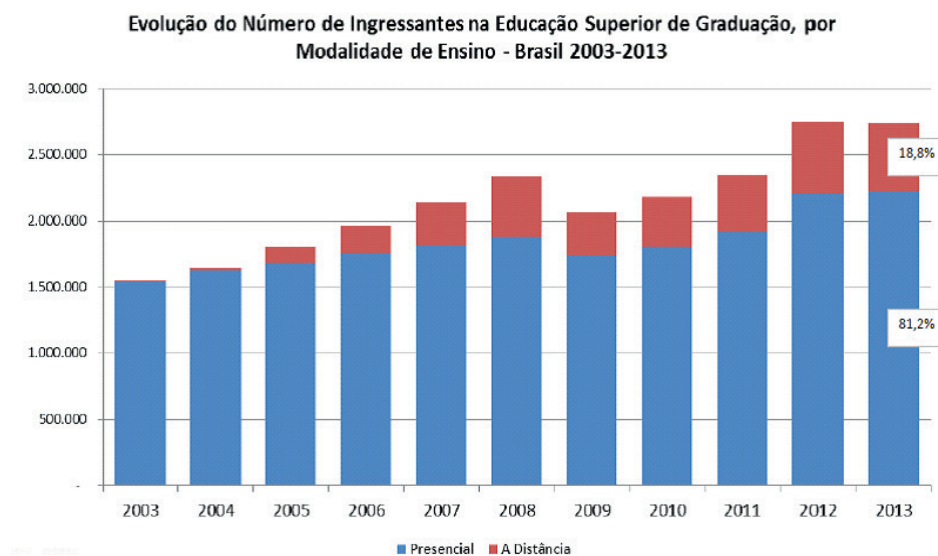
V - Professor-pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercera função (Professor-pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Professor-pesquisador II (BRASIL, 2010).

Além da Resolução nº 08/2010, o tutor também é citado no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que o aponta como um profissional do ensino a distância, não definindo, no entanto, sua atribuição específica no processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, também pode-se observar no Parecer nº 197, de 8 de novembro de 2007, do Conselho Nacional de Educação, que trata dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, a indicação de que, para a atuação desse profissional, é necessária, no mínimo, a formação superior, e que a nota da avaliação institucional sobre esse quesito é condicionada ao grau de titulação do tutor.

A respeito da expansão brasileira, conforme demonstra a figura 1, houve um aumento substancial de matrículas no ensino superior no período de 2003 a 2013.

Especificamente no tocante aos cursos de EaD, o crescimento foi exponencial, passando de cerca de 1,5 milhão de alunos, em 2003, para, aproximadamente, 2,75 milhões em 2013, segundo apontam os dados do Censo de 2013 do INEP (2014). No mesmo sentido, pode-se verificar que os dados relativos à EaD são mais significativos, uma vez que se verifica um número próximo de 0, em 2003, passando à representatividade de 15,8% de matrículas em 2013.

Figura 1. Evolução de ingressantes na graduação por modalidade de ensino



Fonte: INEP (2014).

Percebe-se, portanto, que a EaD encaixou-se como uma alternativa para a democratização do ensino, tendo em vista que a educação tem garantia na atual Constituição Federal (1988), em seu artigo 208, inciso V, que a determina como “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Além disso, ela é uma opção viável com relação ao acesso à educação superior, uma vez que a oferta de educação na modalidade a distância pode contribuir para atender às demandas educacionais públicas mais urgentes, como a formação e a capacitação de professores para o ensino básico. Tal ação é prevista na meta 16 do

PNE, que trata da formação continuada dos professores, em especial no interior do país, onde as dificuldades de acesso ao ensino são crescentes.

Nota-se que desde o lançamento da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal pelo governo brasileiro, por meio do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, surgiram demandas por novas atividades de capacitação na área do setor público. Com vistas a essa nova normativa, coube à gestão governamental a tarefa de desenvolver planos de qualificação para os seus servidores, com o objetivo de modernizar os métodos de aprendizagem e o desenvolvimento do pessoal.

É nesse contexto de desafios relacionados à qualificação dos gestores da máquina pública, em oferecer serviços públicos de qualidade à população, concomitantemente à evolução das novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à administração da coisa pública, que são desenhados programas de qualificação dos servidores públicos, nos diferentes níveis da gestão do governo e em diferentes modalidades de ensino.

Desde então, no território brasileiro, especialmente por suas características geográficas de dimensões continentais e diversidade econômica e social, torna-se urgente a criação de programas inovadores de qualificação dos administradores públicos, que atendam às peculiaridades do país. Nesse sentido, o advento do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), surgiu com a expectativa de capacitar gestores públicos das três esferas (União, estados e municípios) e dos diversos níveis governamentais.

O PNAP foi criado para a capacitação em administração e gestão pública nos níveis de graduação e pós-graduação *lato sensu*, que compreende um curso de bacharelado em Administração Pública e três especializações, sendo elas em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde, cujo objetivo é a qualificação dos diversos gestores públicos, nas mais variadas instâncias da administração federal, estadual e municipal.

Inicialmente a partir no edital nº 01, de 27 de abril de 2009, a CAPES convocou as Instituições Públicas de Ensino Superior a aderirem ao programa e apresentarem proposta de oferta de cursos nos polos de apoio presencial da UAB. Nesse contexto,

as propostas passaram a integrar o conjunto de cursos oferecidos pelo Sistema UAB, habilitados, portanto, a receber apoio financeiro.

A UFJF é uma das universidades públicas de ensino superior que aderiram ao PNAP, ofertando, a partir de 2010, vagas no bacharelado em Administração Pública e nas três especializações, distribuídas em três polos presenciais: Bicas, Ubá e Juiz de Fora.

Os cursos a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora são gratuitos e têm a mesma qualidade oferecida para os cursos presenciais. O ensino é ministrado predominantemente por meio da plataforma Moodle, um Ambiente Virtual de Aprendizagem caracterizado como software livre, ou seja, de mediação do ensino-aprendizagem com qualidade e sem custos para a universidade. Atualmente, as atividades diárias realizadas pelos discentes são mediadas pelos tutores a distância, por meio de ferramentas midiáticas e pedagógicas contidas no próprio AVA, como fóruns, chats, emails, videoaulas, questionários, dentre outras. Já as provas presenciais são aplicadas no polo de apoio presencial pelos tutores presenciais, geralmente no final de cada período letivo, conforme o projeto pedagógico de cada curso.

Vale destacar que os polos de apoio presencial da UFJF funcionam como pontos de referência. Neles são disponibilizados laboratórios de informática para o acesso ao AVA, salas de aula, salas para reunião de grupos de estudo e biblioteca, espaço favorável para o aluno sentir-se dentro da universidade. Esses locais são mantidos pelas prefeituras dos municípios ou pelo governo do estado, onde atuam os tutores presenciais.

De forma ampla, sobre o modelo de configuração da tutoria nos cursos da modalidade a distância, tendo em vista o documento referencial da SEED BRASIL/MEC (2007, p. 7), as instituições são livres para configurar o padrão de educação a distância de acordo com os seus programas e recursos, o que conduz ao entendimento que os recursos humanos também devem ser estabelecidos conforme o programa da instituição.

Sob o ponto de vista adotado pela UFJF, identificam-se dois lados que devem ser observados a respeito da função de tutoria: a posição adotada pela Universidade Federal de Juiz de Fora para apresentar os tutores aos alunos iniciantes, chamado de Módulo Inicial de Acolhimento da UFJF (2014), e a visão do tutor delineada pelo curso para capacitação de tutores (2011), aplicada aos profissionais pelo CEaD.

A tutoria presencial do curso de Administração Pública, vinculada ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), no polo do município de Juiz de Fora, atualmente é composta por cinco tutores, com titulação mínima de graduação em Administração. Eles atuam na mediação do ensino do curso, por meio do atendimento presencial diretamente no polo, seja no plantão diário ou com marcação prévia, bem como nos dias de encontro presencial para a aplicação de provas.

No Projeto Pedagógico do Curso de Administração Pública (PPC), identifica-se uma seção que discute sobre o sistema de tutoria, demonstrando, de forma abrangente e genérica, o tutor como um componente fundamental do sistema, uma vez que deve realizar a mediação entre o estudante e o material didático do curso.

Para uma relação eficaz, o profissional de tutoria deve ser treinado em uma capacitação, conforme a previsão do PPC. Sobre isso, Cortinhas (2008) descreve que no universo da EaD praticamente inexistente a capacitação aplicada ao tutor presencial, sendo a própria prática profissional o seu treinamento. Ele observa relatos dos tutores presenciais coletados em um estudo no qual identifica que é comum, pelo fato de não haver uma referência teórica como ponto de partida, que os tutores se baseiem na atuação do docente na modalidade de ensino presencial.

Na UFJF verifica-se uma situação similar, conforme identificado no relatório da Comissão Própria de Avaliação da UFJF (CPA), que relata a inexistência de capacitação, ainda que prevista como uma das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade.

Ainda com relação ao estudo de Cortinhas (2008, p. 6), percebe-se a ausência de articulação entre teoria e prática na tutoria presencial: “[...] inicialmente achávamos que não tínhamos utilidade” e “[...] falta de orientação do que seja ser tutor de sala em EaD, tivemos que descobrir com a própria prática”.

Sobretudo como forma de contribuir para a identificação dos problemas atribuídos à atuação do tutor presencial, construiu-se um instrumento de pesquisa, aplicado ao coordenador do curso de Administração Pública EaD da UFJF e ao coordenador do polo de apoio presencial do município de Juiz de Fora. No questionário foram feitas perguntas sobre a visão geral do curso, os problemas identificados por eles, o trabalho dos tutores presenciais no auxílio à resolução desses problemas e a percepção acerca da relação do tutor presencial com o aluno.

Em análise às respostas obtidas, verifica-se que, sob o ponto de vista amplo, os problemas descritos envolvem questões de gestão política e pedagógica do modelo de ensino a distância. Sob o ponto de vista estrito, os problemas locais podem ser sanados pelos operadores diretos da modalidade, ou seja, coordenadores e tutores envolvidos.

A respeito dos possíveis problemas e as prováveis soluções, observou o coordenador do curso que é positiva a designação de mais funções aos tutores presenciais; no entanto, apontou que elas devem ser precedidas por uma capacitação técnica específica.

Sobre o ganho dos alunos com relação ao detalhamento das atribuições do tutor presencial, ambos convergem a uma resposta positiva: o coordenador do polo afirmou que a falta de normatização específica, como regra de parâmetro oficial para todas as instituições, diminui o alcance das funções do tutor presencial, que poderia ter um aproveitamento mais efetivo. Ambos os dirigentes concordaram que o tutor presencial figura como uma referência ao aluno do ensino a distância e que são significativas as ações com o intuito de desmistificar suas atribuições e, com isso, ampliar a sua atuação.

Este estudo de caso demonstra que, apesar da centralidade da atuação do tutor no ensino a distância, tal mediador não tem seu papel bem definido nas diretrizes de âmbito nacional, na UFJF e no Projeto Político Pedagógico do curso ora estudado. Dessa forma, algumas questões se fazem relevantes nesse cenário: i) Qual a relação do tutor presencial com o processo de ensino-aprendizagem? ii) Qual seria o melhor formato para o aproveitamento desse profissional? iii) Cada curso deve ter autonomia para estabelecer os parâmetros de definição acerca da função do profissional à frente da tutoria presencial com base nas demandas internas e externas ao curso?

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 197/2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces197_07.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. MEC/SEED: Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

_____. Resolução MEC/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>>. Acesso em: 1 ago. 2015.

CAMPOS, F. C. A.; COSTA, R. M. E.; SANTOS, N. **Fundamentos da Educação a Distância, Mídias e Ambientes Virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007.

CAPES. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Administração Pública, 2012.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/ANEXO-II_PPC-BachareladoAdmPubPNAP.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2015.

CORTINHAS, M. S. **Tutoria Presencial de Pólo de Apoio em EaD: um Diferencial para Educação a Distância.** UNOPAR, 2008.

DAMÁSIO, W. P.; SCHLEMMER, M. E. Educação a Distância: As causas da evasão, os não lugares e suas manifestações. ESUD 2014 – XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **Anais...** Florianópolis, 2014. p. 2023-2033.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S.; BATISTA, D. P.A **Compreensão dos alunos sobre o papel do professor e do tutor na educação a distância.** UFJF: Juiz de Fora, 2010.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática.** São Paulo: Pearson Education, 2008.

FORMIGA, M. A terminologia da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.

INEP. Censo da Educação Superior 2013. **Resumo Técnico.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

NUNES, V. B. O papel do tutor na educação a distância: como tem sido concebido pelas instituições de ensino? 19º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. **Anais...** Salvador, 2013.

TEIXEIRA, B. B. Educação a distância: política social e formação de professores. in: BRUNO, A. R. **Tem professor na rede.** UFJF: Juiz de Fora, 2010. p. 13-28

UFJF. **Edital 10/2014** – Edital de seleção de tutor para polo de apoio presencial da UAB dos cursos de bacharelado em Administração Pública e licenciatura em Matemática. 2014.

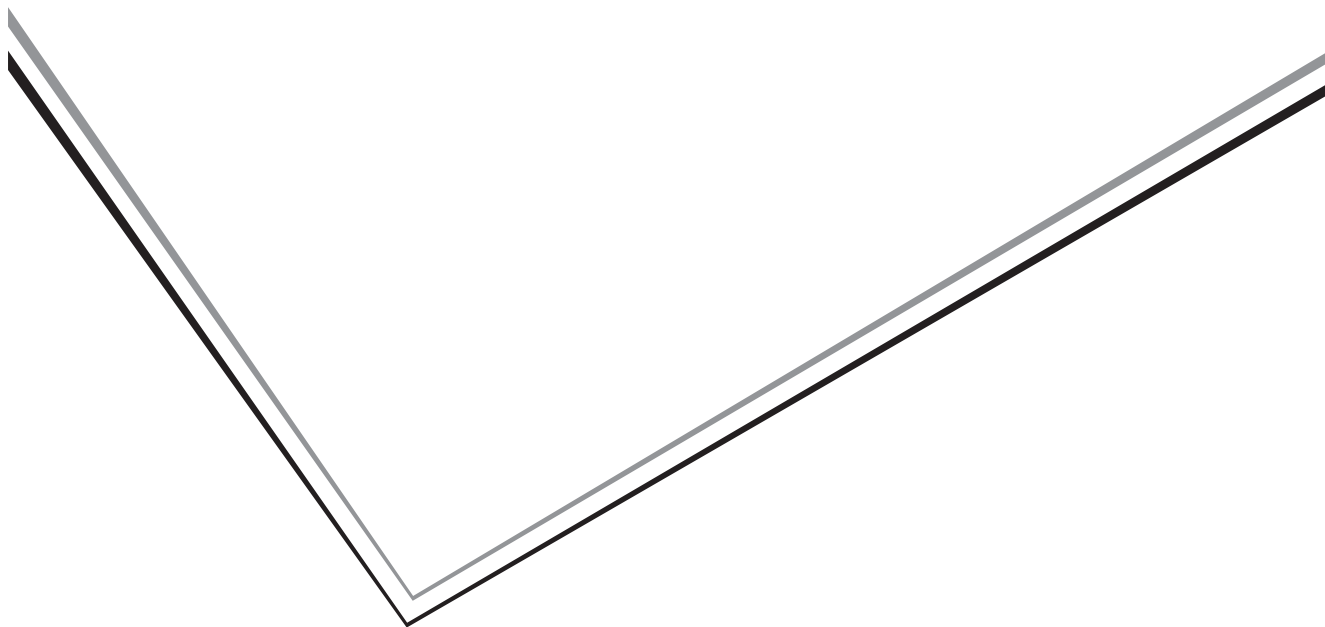
_____. Núcleo de Educação a Distância (NEaD). **Curso de Capacitação de Tutores UAB/UFJF.** UFJF: Juiz de Fora, 2011.

_____. **Módulo de Acolhimento.** Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface.** Botucatu, v. 7, n. 12, p. 139-148, 2003.

SEÇÃO 4

Políticas Educacionais



Políticas Educacionais e a compreensão histórica na gestão educacional

*Flávio César Freitas Vieira**

O Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) publica, na seção **Políticas Educacionais**, oito artigos produzidos por mestrandos e suas respectivas equipes de orientação. Tal equipe tem em sua composição o professor-orientador, o suporte acadêmico e o assistente de orientação que, em suas trajetórias de atuação nesse programa, produziram com seus respectivos orientandos/mestrandos tanto reflexões teóricas quanto intervenções práticas em implementação de políticas educacionais.

Os artigos foram selecionados pelos critérios adotados pelo programa, quais sejam, a representatividade em ações efetivas na melhoria da educação pública, o grau de qualidade textual e o formato de um caso de gestão. Todos abordam as políticas educacionais e as implicações materializadas na gestão escolar, na formação e atuação do professor, no período entre 2009 a 2016, em escolas da Educação Básica de Manaus e Urucurituba, dentre outras cidades da região Norte, e de Recife, na região Nordeste, com investigações realizadas pelos pesquisadores Aline Santos de Almeida, Aneloria Costa Gadelha, Gisélia Neves Batista Chaves, Izamar Lopes Serrão, Marilucy Pereira Marques, Rosemaire Valente de Oliveira, Silmar da Silva Ferreira e Wagner Jose Serrão Maia.

Considero importante compreendermos que na educação, ocorrida em sociedades cada vez mais complexas, toda ação se faz decorrente de prévia intencionalidade, fundamentada por políticas educacionais e entrelaçadas pelas esferas nacional, estadual e municipal, nas áreas de formação inicial e/ou continuada de professores, gestão escolar, implementação e avaliação de programas e projetos de intervenção, práticas educativas associadas com a atualização de tecnologias etc.

* Professor do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino em Saúde (PPGENS) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Tem-se como claro que a fidelidade entre o planejado e o de fato executado não se encontrará em coerência exposta apenas no exame dos aspectos ou fatores vinculados aos recortes estabelecidos nas análises das políticas educacionais de uma sociedade em um determinado momento histórico. É necessária uma compreensão histórica dos processos educativos desenvolvidos e em desenvolvimento nas sociedades estudadas, em um momento no qual as políticas educacionais estão sendo pensadas e planejadas, a fim de que se tenha sucesso durante as suas implementações, em uma análise dos registros das trajetórias desses processos educativos vivenciados durante a existência da vida social de cada sociedade estudada.

Considero que os artigos desta seção atendem a essas questões. Temos, inicialmente, o estudo de Aline Santos de Almeida, que expõe uma investigação sobre a atuação de profissionais da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) de ensino fundamental de Manaus. Seu foco é a percepção de cada um deles acerca da conquista na implantação, entre 2012 e 2015, das Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs) nas escolas, nos aspectos normativos e atitudinais dos agentes envolvidos.

O segundo artigo, de Aneloria Costa Gadelha, apresenta o resultado de sua pesquisa sobre a implicação, na gestão escolar em sua dimensão pedagógica, do desenvolvimento do Programa Mais Educação em uma escola também de Manaus, de 2013 a 2014. O texto descreve os procedimentos na implantação e avaliação adotadas, tendo gerado, ainda, uma análise propositiva na busca por melhorias.

O terceiro artigo, de Gisélia Neves Batista Chaves, revela aspectos fundamentais sobre a participação de professores da rede municipal de ensino do Recife, PE, no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2013 a 2015.

O quarto artigo, de autoria de Izamar Lopes Serrão, expõe o estudo do impacto na implementação em Urucurituba, AM, do Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Amazonas (SEDUC), no contexto educacional local e regional, de 2012 a 2015. Sua intenção é favorecer o acesso, a permanência e o êxito do aluno do ensino médio, com a presença do professor e o uso da tecnologia.

Marilucy Pereira Marques apresenta, no quinto artigo, uma investigação acerca dos fatores que impactaram a participação na formação continuada do professor

da rede estadual do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) entre 2009 e 2016.

No sexto artigo, Rosemeire Valente de Oliveira discute acerca da implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar na SEDUC do Amazonas, nos anos de 2014 e 2015.

O sétimo artigo, de autoria de Silmar da Silva Ferreira, investiga as políticas públicas educacionais pensadas unicamente para a cidade e para os meios de produção urbana, sendo recomendado ao campo a “adaptação” das propostas, da escola, dos currículos e dos calendários às situações que diferenciam as escolas do campo das demais, relacionadas ao Programa Escola da Terra cedidos pela coordenação estadual e pela Universidade Federal do Amazonas, Manaus, em 2014.

No oitavo artigo, Wagner José Serrão Maia apresenta dados sobre a implementação do Conselho Municipal de Educação do Município de Urucurituba, AM, de 2009 a 2015, e suas especificidades, denotando a diversidade de realidades existentes no mosaico do território nacional brasileiro.

Considero, assim, que o empenho dos pesquisadores e da equipe de orientação resultou na produção de investigações que expressam parte significativa das realidades de municípios no país. A implementação de políticas educacionais em suas instituições educativas, considerando o perfil dos profissionais da educação, bem como a atualização de procedimentos amparados pelo suporte legal na gestão educacional, são entregues para apreciação de todos os interessados e aperfeiçoamento das ações nessa área de estudos.

A Hora de Trabalho Pedagógico dos professores de ensino fundamental da SEDUC/AM na cidade de Manaus

*Aline Santos de Almeida**
*Priscila Campos Cunha***
*Luiz Flávio Neubert****

O presente artigo foi escrito a partir do trabalho de dissertação de Aline Santos de Almeida, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e assessora pedagógica da Gerência de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), em parceria com a analista de formação Priscila Campos Cunha, mestra em Psicologia Social, e o orientador Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert, doutor em Sociologia.

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Assessora pedagógica da Gerência do Ensino Fundamental da SEDUC/AM.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Psicologia Social (UERJ).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sociologia (UFMG).

No contexto da valorização profissional docente, o eixo da jornada de trabalho é atendido pela política da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), objeto de estudo deste trabalho, que tem como foco analisar as dificuldades no cumprimento dessa política a partir da percepção dos professores estaduais de ensino fundamental de Manaus. Denominada também como “Hora-Atividade” ou “Atividade Extraclasse”, no âmbito nacional, a política da HTP surgiu em um contexto político marcado por conquistas no campo da legislação, mas também por disputas políticas entre as representações dos professores e gestores públicos para sua efetiva implantação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, surgiram, pela primeira vez no texto da Carta Magna relacionado à educação, referências à valorização profissional docente, conforme o exposto no artigo 206, que trata sobre os princípios que regem o ensino.

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2012).

Apesar de a valorização profissional ter abrangido apenas os aspectos da carreira profissional e remuneração salarial, ainda sem menção ao terceiro aspecto de reivindicações da classe de professores, qual seja, a composição da jornada de trabalho, a inserção dos incisos V e VIII foi considerada como uma grande conquista em relação aos direitos trabalhistas desses profissionais.

A Constituição Federal de 1988, ao instituir princípios para a educação no país, estabeleceu também a necessidade de uma norma jurídica educacional mais específica, que legislasse sobre todos os aspectos educacionais nas esferas das redes de ensino e das escolas, com definição dos direitos e das responsabilidades dos profissionais da educação em todos os níveis e modalidades.

Assim, foi constituída a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. Dos avanços na área da educação, pode-se ressaltar o primeiro texto normativo nacional a fazer referência ao aspecto da jornada de trabalho dos professores como um dos eixos da valorização profissional, estabelecendo no Título VI, que trata “Dos Profissionais da Educação”:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996. Grifo nosso).

Nesse contexto de avanços normativos da política de valorização docente, emergiu também na agenda educacional nacional a necessidade de uma legislação mais específica, que regulasse com maior clareza o piso salarial e a jornada de trabalho dos professores. Como resultado, em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei Complementar nº 11.738/2008, ou Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica, legislação nacional central neste estudo.

Com apenas oito artigos, o principal ponto abordado pela referida lei é a regulamentação de um piso salarial nacional para os professores da Educação Básica, a partir da formação em nível médio e considerando uma jornada de 40 horas semanais. O piso, segundo o documento, é o valor mínimo que a União, estados, Distrito Federal e municípios deverão fixar como vencimento inicial às carreiras do magistério público da Educação Básica, atualizando-o anualmente.

No entanto, o aspecto mais importante para esta pesquisa, abordado pela Lei do Piso Salarial Nacional, refere-se à jornada de trabalho dos professores e se encontra no artigo 2º, § 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). A partir dessa redação ficou evidente que o restante das horas da jornada de trabalho, ou seja, 1/3 delas deve ser destinada para o desempenho de atividades extraclasse, como planejamentos, estudos, elaboração de avaliações,

correção de atividades e atendimento aos pais ou responsáveis, contemplando a orientação que consta na LDB nº 9394/96 já apresentada anteriormente.

Embora a lei do piso tenha sido aprovada em 2008, ela ainda não foi plenamente efetivada por todas as redes de ensino estaduais e municipais. O resultado de uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) acerca do cumprimento do piso e de 1/3 da jornada pelas redes estaduais de ensino, divulgada no Jornal Folha de São Paulo em 16 de novembro de 2011, demonstrou que, no período de três anos, 15 estados ainda não cumpriam o que determina a lei em relação à jornada de trabalho dos professores, dentre eles o Amazonas.

Referente ao contexto estadual, o artigo 59 do Estatuto do Magistério Público do Amazonas define a composição da jornada de trabalho da seguinte forma:

- a) 2/3 da jornada em regência de classe; e
- b) 1/3 da jornada na elaboração de programas e planos de trabalho; controle e avaliação do rendimento escolar; preparação de aulas, reuniões pedagógicas; auto-aperfeiçoamento; pesquisa educacional e cooperação no âmbito da escola para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional; participação ativa da vida comunitária da escola; e em atividades correlatas (AMAZONAS, 1987, p. 5).

Essa composição demonstra completo alinhamento à Lei nº 11.738/2008. Contudo, é relevante ressaltar que esse estatuto, com data de 1987, foi anterior à própria Constituição Federal de 1988, à LDBEN de 1996 e à aprovação da Lei do Piso Salarial Nacional de 2008. Desse modo, a composição da jornada docente com 1/3 para HTP desse documento foi uma proposta de vanguarda para as redes de ensino naquele período. Porém, sua execução demorou muito para se efetivar.

Os avanços na constituição de uma jornada de trabalho que contribua para melhorias nas condições de trabalho dos professores da Educação Básica, por meio da destinação de horas específicas para a realização das atividades de preparação e acompanhamento do ensino e aprendizagem dos alunos, foram seguidos também pelos dois últimos Planos Estaduais de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM).

Aprovado após o PNE do decênio 2001-2010, o PEE/AM demorou sete anos para ser elaborado e aprovado e, por isso, sua execução ficou para o decênio de 2008 a

2018. Na pesquisa documental realizada sobre a Lei nº 3.268/2008¹, que aprovou o PEE/AM, verificou-se no tópico da valorização profissional uma diretriz referente à jornada de trabalho com percentual de horas para atividades extraclasse: “Garantia de condições adequadas de trabalho, assegurando 25% da jornada para Hora de Trabalho Pedagógico – HTP, salário digno e carreira de Magistério” (AMAZONAS, 2008). Observa-se que a definição da meta de 25% de HTP na jornada dos professores no PEE/AM, com vigência até o ano de 2018, seguiu as diretrizes nacionais do período anterior à aprovação da Lei do Piso Salarial Nacional.

Com a aprovação do PNE/2014, mesmo restando ainda quatro anos de vigência, foi elaborado um novo Plano Estadual de Educação para o decênio de 2015-2025, sancionado em 26 de junho do corrente ano pela Lei Ordinária nº 4.183/2015. No seu texto, o artigo 2º, inciso IX, ratifica a diretriz do PNE/2014 que trata sobre a “valorização dos profissionais da educação”.

Das 22 metas apresentadas, quatro formam o bloco das metas e estratégias voltadas para a valorização profissional docente. A meta 15 trata da política de formação inicial, a 16 aborda as questões da formação continuada, a 18, o Plano de Carreira Docente e a meta 17 é denominada “Valorização do Professor”. Isso demonstra que a valorização profissional docente deverá ser priorizada na agenda dos gestores públicos nos próximos dez anos. Dentre seus eixos, destaca-se a HTP como parte integrante de uma jornada de trabalho que oportuniza condições mínimas para a melhoria do trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica.

Das oito estratégias de ação para estabelecimento da meta 17, a política da HTP aparece de forma explícita na estratégia 17.8 – “Cumprir na íntegra a Lei Nº. 11.738/2008, no que versa sobre a Hora do Trabalho Pedagógico (HTP), durante a vigência do PEE/AM”. Essa redação demonstra sua importância e a necessidade de efetivação nas redes de ensino do Amazonas.

Outro ponto relevante de análise diz respeito ao local de realização da HTP pelos professores. No atual Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da SEDUC/AM, sancionado em 4 de novembro de 2013, pela Lei nº 3.951, é definido no artigo 5º que ela deve ser cumprida no espaço da escola: “Parágrafo único. A hora de trabalho pedagógico deverá ser cumprida na escola, salvo, excepcionalmente,

1 Publicada no Diário Oficial do Estado no dia 7 de julho de 2008.

em atividades autorizadas pela SEDUC, desenvolvidas no interesse da educação pública” (AMAZONAS/PCCR, 2013, p. 1).

Contudo, na prática, essa norma não se aplica a todos os docentes pois alguns recebem, por meio do Regime Complementar, uma complementação de horas para a realização das atividades de trabalho pedagógico fora da jornada da escola.

Dos instrumentos normativos selecionados para a contextualização da implantação da HTP pela SEDUC/AM, a análise das Instruções Normativas² expedidas pelo gestor executivo da referida rede ganha importância, uma vez que esses documentos disciplinam o funcionamento de um determinado serviço público reformulado, o que justifica sua vigência anual.

As Instruções Normativas (IN) que disciplinam os procedimentos operacionais relativos aos processos de movimentação e lotação de pessoal da SEDUC/AM servirão como evidências da composição para a jornada de trabalho dos professores adotada pela secretaria de educação no período de 2012 a 2015. Ressalta-se nesta análise o processo de implantação do mínimo de 1/3 da jornada para HTP e sua organização nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A carência de professores faz parte da realidade da SEDUC/AM, que realiza processos seletivos para a contratação temporária. Os professores oriundos do Processo Seletivo Simplificado (PSS) até 2013 tinham seus contratos de trabalho exclusivos para regência de classe, conforme se verificou na Instrução Normativa nº 02/SEDUC, artigo 8º, parágrafo 5º:

“Os professores do Processo Seletivo Simplificado, deverão ser lotados com carga horária estabelecidas em seu contrato, **destinada exclusivamente à regência de classe**, para qual forem encaminhados pela Gerência de Lotação” (AMAZONAS, 2013, p. 19. Grifo nosso).

Portanto, verifica-se que até esse período os professores contratados não eram contemplados com horas remuneradas para a realização das atividades extraclasse, ou seja, para planejamentos, elaboração de atividades e avaliações, correção de provas e trabalhos escolares, estudo, dentre outros. Vale mencionar que a Lei Federal nº 11.738/2008 não aborda se os professores com outros vínculos empregatícios

2 Instrução Normativa, segundo o site DireitoNet, “consiste em ato administrativo expresso por ordem escrita expedida pelo Chefe de Serviço ou Ministro de Estado a seus subordinados, dispondo normas disciplinares que deverão ser adotadas no funcionamento de serviço público reformulado ou recém-formado”. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/1004/Instrucao-Normativa>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

devem receber tratamento diferenciado na jornada de trabalho, mesmo porque o objetivo da HTP é melhorar as condições de trabalho de todos os docentes da Educação Básica.

Por essa razão, em 2014, a Lei Ordinária nº 4043/2014, que alterou o Plano de Carreira, Cargos e Remunerações (PCCR) vigente, trouxe como proposta a garantia aos professores efetivos e temporários, em todos os níveis, “do cumprimento da Lei Federal Nº 11.738/2008, quanto ao efetivo direito à Hora de Trabalho Pedagógico de acordo com o planejamento orçamentário do Estado”.

Quanto à lotação nas escolas de tempo integral, todos os docentes com jornadas de 40 horas além das HTPs distribuídas no horário referente aos tempos de aulas, dispunham, pelo projeto pedagógico das EETIs, de mais uma hora (relógio) diária para HTP, com a possibilidade de participação de todos os professores da escola após o término do horário escolar dos alunos.

Até o ano de 2012, a HTP para os professores de anos iniciais (de tempo parcial) foi normatizada por meio do Ofício Circular nº 32-GS/SEDUC de 2005, expedido pela rede de ensino aos gestores escolares. O documento orientava a realização das atividades pedagógicas suplementares a cada 15 dias letivos, com parada de um dia letivo (quatro horas). Até então, esses professores ministravam todos os componentes (inclusive Educação Física) da matriz curricular dos anos iniciais. Segundo o que consta no ofício, nesses dias os professores poderiam realizar as seguintes atividades: planejamento das aulas, seleção e confecção de material pedagógico, preenchimento do parecer descritivo dos alunos e aprimoramento de estudo na escola. Pela caracterização das atividades, observa-se uma relação com as atividades extraclasse desenvolvidas pelos docentes na HTP.

Dessa forma, pode-se deduzir que, para os professores dos anos iniciais (das escolas de tempo parcial), as atividades referentes às HTPs, até 2012, eram realizadas exclusivamente a cada 15 dias letivos, que correspondia basicamente a uma vez por mês. Ou, quando movidos pela necessidade, em outros tempos e espaços externos à escola ou, na pior das hipóteses, pouco realizadas pelos professores, comprometendo, com isso, o resultado do seu trabalho. Essa situação, de quase inexistência desse espaço na jornada dos professores, principalmente para a socialização das práticas e dos conhecimentos nos momentos de formação, pode

ter sido bastante prejudicial para a organização do trabalho pedagógico desses profissionais.

A IN de lotação nº 02/SEDUC para o ano letivo de 2013 configurou, pela primeira vez, HTPs semanais para os professores³ dos anos iniciais das escolas de tempo parcial, com a inserção de duas horas semanais, ou oito horas mensais, a partir da inclusão dos especialistas de Educação Física, que passaram a ministrar as aulas do componente curricular⁴ para as turmas de anos iniciais do ensino fundamental.

Posteriormente, visando a um melhor atendimento à HTP pelos professores de anos iniciais de ensino regular, a IN de lotação nº 03/2013/SEDUC definiu a inserção de mais um professor de anos iniciais para a regência dos componentes curriculares de História e Geografia, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Distribuição de carga horária para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental (Ensino Regular) – 2014

Componentes Curriculares	Regência de Classe (hora)	Trabalho Pedagógico (hora)	Nº de tempo / Semanal	Habilitação Licenciatura
Língua Portuguesa Ciências Matemática Arte e Religião	16	04	20	Plena em Pedagogia ou Normal Superior
Educação Física	16	04	20	Plena em Educação Física
História Geografia	16	04	20	Plena em Pedagogia ou Normal Superior

Fonte: Amazonas (2013).

Para os professores lotados no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio, permaneceu a organização definida pelas instruções normativas de lotação dos dois anos anteriores (2012 e 2013): para uma jornada de 20 horas semanais, de 15 a 16 horas para a regência de classe e 4 ou 5 horas para a HTP.

Contudo, esse processo de contínua progressão da HTP para os professores dos anos iniciais não se estendeu aos de outras modalidades. Pela organização do

3 Com vínculo efetivo. Estatutários.

4 Pela matriz curricular dos anos iniciais do ensino fundamental, a carga horária do componente curricular de Educação Física corresponde a duas horas semanais. O tempo da hora-aula é de 60 minutos.

ensino, os docentes lotados em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) presenciais nas escolas, dos Centros de EJA e das Escolas de Educação Especial, pelas suas especificidades na oferta de ensino, até o ano de 2014 não eram contemplados com HTPs na escola ou remunerados para sua realização fora da escola. Essa situação só seria alterada pela IN de lotação nº 002/2014 – SEDUC⁵, conforme apresentado adiante.

A Instrução Normativa nº 03/2013 – SEDUC apresentou, pela primeira vez, os conceitos de Jornada, Hora-aula e Horas de Trabalho Pedagógico. O conceito de jornada é o mesmo adotado nos PCCRs: “é a atividade exercida continuamente num mesmo dia, com duração fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos, respeitadas as condições e limites determinados em Lei” (AMAZONAS, 2004, p. 1).

O de “Hora-Aula” corresponde ao tempo em minutos de cada aula. Sua relevância está relacionada ao tempo destinado às Horas de Trabalho Pedagógico, organizadas de acordo com os tempos de regência (aulas) dos diversos professores, nas diferentes turmas.

HORA-AULA: corresponde a tempo/aula. Aplicando-se para os professores de 6º ao 9º ano e Ensino Médio, no ensino regular, e EJA jornada de 20 horas com 25 aulas de 48 minutos cada ou jornada de 40 horas com 50 aulas de 48 minutos cada. Professores de Ciclo de ensino regular, Mediação Tecnológica e CEJA jornada de 20 horas com 20 aulas de 60 minutos cada ou jornada de 40 horas com 40 aulas de 60 minutos cada (AMAZONAS, 2013, p. 17).

Também foi apresentado o conceito para “Hora de Trabalho Pedagógico”:

1/3 da jornada semanal que corresponde até 10 tempos/semanais, por turno, conforme carga horária específica de cada componente curricular, destinada, de acordo com a proposta de trabalho pedagógico da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, ao nivelamento, a formação continuada, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, conforme Lei nº 11.738/08 (AMAZONAS, 2013, p. 17).

Das atividades nesse documento listadas, o nivelamento parece se referir à atividade de ensino, ou seja, de interação com os alunos para o processo de aprendizagem. Se for caracterizada nesse sentido, de acordo com as legislações já citadas, essa

5 Publicada no Diário Oficial do Estado do dia 2 de outubro de 2014.

orientação foge à proposta da HTP enquanto tempo exclusivo para a preparação do trabalho didático dos professores.

Destaca-se que no âmbito da SEDUC/AM, os primeiros avanços no campo da HTP ocorreram a partir de 2013, quando, pela primeira vez, foi expedida uma Instrução Normativa específica disciplinando os procedimentos operacionais referentes à política para os professores. Dentre as considerações para estabelecimento da norma, foram descritas a necessidade de instituir normas e instrumentos de gestão para o melhor desenvolvimento, acompanhamento e monitoramento da HTP dos docentes da rede e a sua caracterização como espaço de formação continuada por meio de estudos, discussão e reflexão.

A IN nº 004/2013 – SEDUC⁶ estabeleceu, no artigo 1º, que “as Horas de Trabalho Pedagógico deverão ser utilizadas pelos professores para atividades pedagógicas complementares ao exercício de sua função em sala de aula”. A proposta de normatização da política pela IN citada apresentou, pela primeira vez de forma detalhada, as atividades complementares a serem realizadas pelos professores. Pela relevância da proposta para este estudo e para a implementação da política pelos gestores e professores, elas serão apresentadas tais como estão no documento.

- I. Planejamento de aulas e atividades a serem realizadas com os alunos;
- II. Elaboração de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação;
- III. Correção de atividades avaliativas, lançamento de notas/conceitos e realização de análise quanto ao aprendizado de suas turmas;
- IV. Estudos individuais e coletivos voltados ao aperfeiçoamento profissional visando ao melhor desempenho da função docente e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
- V. Reuniões e discussões com a equipe pedagógica da unidade escolar e/ou da coordenação acerca de orientações pedagógicas tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e Propostas Curriculares de cada etapa de ensino;
- VI. Utilização para estudos e elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar sob a orientação e supervisão da Equipe Gestora;
- VII. Outras atividades que estejam previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola (AMAZONAS, 2013, p. 19).

6 Publicada no Diário Oficial do Estado do dia 24 de abril de 2013.

A IN nº 004/2013 – SEDUC ratificou o exposto nas INs de lotação de que as HTPs fazem parte da jornada de trabalho dos professores, devendo ser cumpridas nas dependências da escola, com exceção das ocasiões em que forem convocados pela SEDUC/AM. A responsabilidade pela organização e distribuição na carga horária dos professores é dos gestores escolares, que devem considerar o número de turmas formadas e o componente curricular específico, adotando os critérios expostos nas INs de lotação a cada ano letivo.

As equipes gestoras ficaram, então, responsáveis pela organização das HTPs na carga horária dos professores, cabendo à coordenação pedagógica da escola realizar o acompanhamento e o planejamento da sua utilização pelos professores, como também

- I. Acompanhar as atividades realizadas pelos professores e orientá-los quanto à melhor forma de aproveitar o tempo dedicado ao trabalho pedagógico;
- II. Estabelecer em reunião o cronograma de atividades pedagógicas com as equipes docentes, preferencialmente por área de conhecimento sem prejudicar a carga horária prevista em sala de aula;
- III. Organizar atividades de formação continuada para os professores com foco nas metas e prioridades pedagógicas das escolas;
- IV. Providenciar instrumento de registros e avaliação para acompanhamento das atividades realizadas na Hora de Trabalho Pedagógico (AMAZONAS, 2013, p. 19).

O monitoramento da política da HTP no âmbito da escola ficou sob a responsabilidade dos supervisores pedagógicos das coordenadorias, cabendo a eles acompanhar o efetivo cumprimento das normas. Inclusive, poderiam solicitar, para esse fim, vistoria nos instrumentos de registro e cronograma de atividades.

É importante mencionar que não houve por parte da SEDUC/AM nova publicação de Instruções Normativas específicas sobre a HTP nos anos posteriores. Esse fato revela falha na sistematização da implantação da política, pois até o momento foi a normatização que mais se aproximou das orientações necessárias para sua implementação de forma eficiente.

Conforme se ressaltou nesse panorama sobre a política da Hora de Trabalho Pedagógico, a implantação da lei do piso salarial nacional pela secretaria de educação, no que se refere ao cumprimento integral de 1/3 da jornada de trabalho, até 2014

ainda não era aplicada a todos os professores. Somente a partir de 2015 foi que a implantação de 1/3 das horas de trabalho pedagógico se efetivou de forma integral, de acordo com a Instrução Normativa de Lotação nº 002/2014⁷, artigo 1º:

Disciplinar a lotação de pessoal nas Unidades de Ensino e Administrativas da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, assegurando a alocação preferencialmente, em uma única escola, bem como cumprir a composição de 2/3 da jornada semanal em atividades de interação com os educandos e 1/3 destinado à Hora de Trabalho Pedagógico – HTP a todos os professores que se encontram em regência de classe (Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008) (AMAZONAS, 2014, p. 15).

A primeira autora deste artigo trabalha há quatro anos como assessora pedagógica da Gerência do Ensino Fundamental (GENF), que faz parte do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), e observou por meio do exercício dessa função que, no período anterior e posterior à implantação integral da HTP a todos os professores, surgiram, no âmbito de algumas escolas, situações de conflitos entre os docentes e suas equipes gestoras na execução da política, em alguns casos até mesmo com a intervenção do Ministério Público Estadual.

Diante desse cenário, é possível perceber que ter o direito a uma jornada de trabalho que contemple um tempo específico para a realização de atividades que dão apoio ao exercício da regência de classe ou trabalho didático com os alunos, garantido em lei, não é suficiente para que ele se efetive na prática. A demora na implantação da política da Hora de Trabalho Pedagógico pela SEDUC/AM pode estar associada a diversos fatores financeiros e políticos, apresentados em estudos e pesquisas acadêmicas que abordam tal temática.

É nesse contexto de recente implantação e implementação que se considera relevante responder à seguinte questão de pesquisa: quais são as dificuldades percebidas pelos professores da SEDUC/AM de ensino fundamental da cidade de Manaus na implementação da Hora de Trabalho Pedagógico? Assim, o objetivo geral do estudo dissertativo que se encontra em andamento é analisar os problemas apresentados.

Outras questões se colocam no intuito de pensar as possibilidades de intervenção, considerando o diagnóstico realizado neste caso de gestão, tais como: i) Até que

7 Publicada no Diário Oficial do Estado do dia 2 de outubro de 2014.

ponto a falta de normatização específica sobre a HTP impacta na percepção dos professores sobre a política e, por consequência, na sua implementação de forma eficiente? ii) Quais os principais entraves encontrados pela SEDUC/AM para cumprir a lei do piso salarial, ao mesmo tempo em que adota 1/3 da jornada de trabalho dos docentes para a HTP? iii) Quais ações podem ser propostas a fim de que o cumprimento e a organização da HTP se efetivem e possibilitem melhores condições de trabalho para os professores do ensino fundamental da rede estadual de educação do Amazonas?

Referências

AMAZONAS. Lei nº 1.778/87. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Estado do Amazonas. **Diário Oficial do Estado**, Manaus, AM, 9 de janeiro de 1987. Caderno Atos do Poder Legislativo Estadual, p. 1. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. Lei nº 2.377, que aprovou em 03 de janeiro de 1996 o Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Estado nº 28.349**, Manaus, AM, 1996. Caderno Poder Executivo. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. Lei nº 2.871, que aprovou o Plano de Classificação de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. **Diário Oficial do Estado nº 30.294**, Manaus, AM, 9 jan. 2004. Caderno Poder Executivo, ANO CX. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. Lei nº 3.268, que aprovou o Plano Estadual de Educação do Amazonas. **Diário Oficial do Estado nº 31.379**, Manaus, AM, 7 jul. 2008. Caderno Poder Executivo. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. Lei nº 3.951, que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado nº 32.673**, Manaus, AM, 4 nov. 2013. Caderno Poder Executivo, ANO CXIX. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. Lei Ordinária nº 4.043/2014. Altera o §1º do Art.10 da Lei nº 3.951 de 04 de novembro de 2013 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado nº 32.812**, Manaus, AM, 29 mai. 2014. Caderno Poder Executivo, ANO CXX. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. Instrução Normativa INDGP N° 001/2011 - SEDUC/GS. Disciplina procedimentos operacionais relativos aos processos de lotação e movimentação dos servidores desta Secretaria de Estado de Educação, referentes ao ano letivo de 2012. Manaus, AM, 2011.

_____. Instrução Normativa n° 001/2012/DGP/SEDUC. Disciplina os procedimentos operacionais relativos aos processos de lotação e movimentação dos servidores desta Secretaria de Estado de Educação referente ao ano letivo de 2013. **Diário Oficial do Estado n° 32.463**, Manaus, AM, 26 dez. 2012. Caderno Poder Executivo, ANO CXVII, p. 16-18. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. Instrução Normativa n° 004/2013-SEDUC. Disciplina os procedimentos operacionais relativos à Hora de Trabalho Pedagógico dos docentes desta Secretaria de Estado de Educação, referentes ao ano letivo de 2013. **Diário Oficial do Estado n° 35.542**, Manaus, AM, 24 abr. 2013. Caderno Publicações Diversas, ANO CXVIII, p. 19. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. Instrução Normativa n° 02/SEDUC. Disciplina os procedimentos operacionais relativos aos processos de lotação e movimentação de pessoal da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Diário Oficial do Estado**, Manaus, AM, 6 mai. 2013. Caderno Publicações Diversas, ANO CXX, p. 19-21. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. Instrução Normativa n° 03/2013 - SEDUC. Disciplina os procedimentos operacionais relativos ao processo de lotação e movimentação de pessoal da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Diário Oficial do Estado n° 32.713**, Manaus, AM, 3 jan. 2014. Caderno Publicações Diversas, ANO CXX, p. 17-20. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. Instrução Normativa nº 002/2014. Disciplina os procedimentos operacionais relativos aos processos de lotação e movimentação de pessoal da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Diário Oficial do Estado**, Manaus, AM, 2 out. 2014. Publicações Diversas, p. 15-17. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. **Ofício Circular nº 32-GS/SEDUC**, de 23 de março de 2005. Manaus, AM, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação; Edições Câmara, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/>>. Acesso em: 7 mai. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CNTE. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso**. 2014. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

DIREITONET. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/1004/Instrucao-Normativa>>. Acesso em: 16 out. 2015.

O desenvolvimento do Programa Mais Educação na Escola Estadual Poeta Bacelar: um estudo de caso sobre a gestão pedagógica

*Aneloria Costa Gadelha**
*Juliana de Carvalho Barros***
*Tarcísio Jorge Santos Pinto****

O caso apresentado neste artigo aborda a gestão pedagógica do Programa Mais Educação (PME) em uma escola da rede estadual de ensino do Amazonas. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Aneloria Costa Gadelha, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Juliana de Carvalho Barros, mestra em Linguística, e o orientador Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto, doutor em Filosofia. O estudo tem como cenário a Escola Estadual Poeta Bacelar¹, com foco no desenvolvimento do PME e na atuação da equipe gestora na gestão pedagógica do programa.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Professora da rede estadual de ensino ao Amazonas e especialista em Coordenação Pedagógica e em Gestão Escolar.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Linguística (PPGL/UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Filosofia pela USP.

1 Foi atribuído um nome fictício à escola para garantir o sigilo de sua identidade.

O PME é um programa gerido pela Coordenação de Ações Educacionais Complementares da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI –, em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB – e com as secretarias estaduais e municipais de educação. Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07 e regulamentado pelo Decreto nº 7083/10, apresenta-se como uma estratégia do Governo Federal para ampliação da jornada escolar nas escolas públicas e organização do currículo na perspectiva de educação integral. Seu público-alvo é, prioritariamente, escolas de baixo IDEB situadas em capitais e regiões metropolitanas.

A proposição central do programa é a construção de uma ação intersetorial envolvendo políticas públicas educacionais e sociais, buscando, com isso, uma educação que ultrapasse o espaço exclusivo da escola, porém sem negá-la enquanto ambiente privilegiado de organização dos saberes universais. Assim, busca integrar, por meio de um projeto comum entre as escolas e as demais instituições sociais, os diferentes saberes, espaços e pessoas da comunidade, a fim de criar novas possibilidades educativas que contribuam para a diminuição das desigualdades sociais e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Em seu desenvolvimento, oferece oficinas divididas em sete macrocampos distintos: Acompanhamento Pedagógico; Educação, Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Sociedade Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; e Promoção da Saúde. As escolas podem escolher as atividades, dentre as opções ofertadas, de acordo com o projeto educativo em curso, mas elas deverão contemplar três macrocampos distintos, sendo obrigatória a inclusão de pelo menos uma das oficinas constantes no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, da qual todos os alunos inscritos no programa devem participar.

Para a realização dessas oficinas, o PME apresenta como um dos seus aspectos organizacionais a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, ideia que se encontra inserida no campo das discussões sobre a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas já a partir da primeira metade do século XX (MOLL, 2009). As iniciativas desenvolvidas que preconizaram a concepção de educação integral na escola pública brasileira fomentaram o debate desencadeado pelo MEC acerca da construção do seu modelo de proposta. Ele deveria atender

às demandas resultantes do processo de expansão de vagas para universalizar o acesso ao ensino público.

O modelo de educação integral em jornada ampliada, que se espera concretizar por meio do PME, traz em seu bojo novas atribuições e competências para a gestão escolar, principalmente aquelas relacionadas à mudança da visão da escola com o tempo escolar dividido em turnos e o compartilhamento da responsabilidade educativa. Com a educação integral,

trata-se de reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu continuum. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada alun@ possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela (MOLL, 2008, p. 15).

Assim, ela deve compreender o sujeito enquanto ser histórico e cultural, atendo-se às suas memórias e trajetórias vividas, assim como às culturas presentes nos grupos com os quais convive, considerando, desse modo, sua interação com o meio intra e extraescolar. Tudo isso deve ser articulado dentro das áreas de conhecimento trabalhadas nas escolas.

A proposta de educação integral do PME implica na organização de um modelo de projeto político pedagógico (PPP) na escola preocupado com o planejamento de um fazer educativo integrado, em uma perspectiva de estudos interdisciplinares, envolvendo outros profissionais além dos professores. Nesse sentido, a gestão pedagógica, dentro do escopo da gestão escolar, no que se refere à organização e ao planejamento com foco na elaboração e execução de projetos pedagógicos, é fundamental no âmbito do planejamento das ações desenvolvidas pelo PME.

A gestão escolar, segundo Lück (2009), apresenta inicialmente duas áreas ou dimensões maiores: as dimensões de organização e as dimensões de implementação. O primeiro grupo é voltado para a garantia de uma estrutura básica que permita a organização dos objetivos educacionais, enquanto o segundo relaciona-se diretamente à promoção das transformações das práticas educacionais. Nas dimensões de implementação encontram-se as competências que envolvem a gestão pedagógica, objeto de interesse da presente pesquisa, com foco na promoção da aprendizagem do aluno.

A gestão pedagógica tem papel central na vida escolar, uma vez que é a dimensão “mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 95), podendo ser definida como aquela que trata da “organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (Ibidem).

O desenvolvimento do PME, especificamente, prevê um coordenador pedagógico do programa na escola, denominado professor comunitário, que deve ser do quadro de docentes da rede e estar lotado na escola participante. Esse profissional, responsável pelo acompanhamento pedagógico, deverá, junto com a equipe gestora, reorganizar a rotina da escola para garantir a ampliação do tempo escolar e assegurar que as novas práticas educativas desenvolvidas sejam integradas ao projeto educativo em curso.

Além do professor comunitário, o programa prevê monitores responsáveis pela realização das oficinas que, de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral de 2014, deverão ser, preferencialmente, estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas para as atividades propostas pelo programa. No entanto, o documento define ainda que poderão exercer a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e do ensino médio².

O PME, em nível nacional, segundo informações do site do MEC, teve início com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados, beneficiando 386 mil estudantes em 2007. Em 2009 foi ampliado para 5 mil escolas em 126 municípios de todos os estados e do Distrito Federal. O atendimento previsto era de 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Monitoramento e Controle – SIMEC. Atualmente, o PME atende a inúmeras escolas nos estados e no Distrito Federal.

2 Segundo orientações do MEC, não é recomendado que professores da própria escola atuem como monitores do PME, através do ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. Entretanto, não há impeditivo legal, considerando que o ressarcimento é baseado na Lei do Voluntariado, desde que não interfira na carga horária de concurso ou contrato.

No contexto do estado do Amazonas, a implantação do PME nas escolas da rede pública estadual iniciou-se em 2008, a partir da assinatura do Termo de Compromisso Todos pela Educação. Como os territórios do programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, a escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, situadas em capitais e regiões metropolitanas, seu lançamento deu-se em 19 instituições de ensino de Manaus.

Em 2009, expandiu-se para 96, das quais seis localizavam-se em Manacapuru, primeiro município participante no estado. Em 2010, já eram 143 escolas e, em 2011, mais 26 municípios e 61 escolas, totalizando 189 escolas estaduais, atendendo a 146.547 alunos.

No período de 2012, o plano de expansão selecionou as novas escolas pelos seguintes critérios prioritários: serem do campo ou urbanas, sendo estas apenas as com índices igual ou superior a 50% de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. Com isso, o PME atingiu 303 escolas estaduais, atendendo a um total de 172.310 alunos. Seu crescimento tem sido gradativo e, em 2013, já havia 347 escolas do Amazonas, sendo 200 delas em 44 municípios do interior, com 53.012 alunos participantes. Em 2014, mais 138 aguardavam para adesão ao programa.

ASEDUC/AM, apesar de ter estabelecido um movimento crescente de fortalecimento do PME direcionado a uma política que consolide a educação integral para o estado, ainda não programou ações voltadas para superar as limitações encontradas pelas escolas e cumprir os desafios da integração das atividades do PME ao currículo regular. Isso se apresenta como algo de extrema necessidade para um maior alcance da proposta da educação integral presente no programa.

Assim, no contexto de escolas do estado do Amazonas, que vivenciam a implementação do PME e convivem com os desafios que lhes são impostos quanto à determinação do desenvolvimento satisfatório do programa, situa-se a E.E. Poeta Bacelar, cenário de pesquisa do presente trabalho e na qual a pesquisadora atua como professora, fazendo também parte da sua equipe gestora.

Instituída por decreto em 2002, foi construída com 24 salas de aula, atendendo, inicialmente, ao ensino fundamental de 1ª a 8ª séries (aplicando também o Programa de Aceleração de Aprendizagem – PAA – para 1ª e 4ª séries), à Educação de Jovens e Adultos – EJA –, segundo segmento (5ª a 8ª séries) e Etapa Única, e ao ensino médio. Entre os anos de 2007 e 2008, passou por reformas para atender

às demandas de matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental, contando, assim, com uma estrutura de 32 salas de aulas, que recebiam o ensino fundamental de nove anos, ensino médio, EJA (2º segmento e Etapa Única) e Projeto Avançar (2ª fase) para correção de fluxo.

Em 2009, a escola foi pré-selecionada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC –, entre aquelas que apresentavam baixo IDEB, para implementar o PME. Assim, no ano de 2010, deu início às atividades propostas, com oficinas oferecidas no horário ampliado, contemplando os macrocampos de conhecimento.

O IDEB da escola em 2009, ano de implementação do PME, era de 4.8 para os anos iniciais do EF e 3.9 para os anos finais. Passados dois anos do programa, em 2013 o IDEB apresentou o índice de 4.7 para os anos iniciais do EF e 3.5 para os anos finais. Ou seja, apesar de não ser possível uma relação direta, é visível que o índice regrediu nos anos imediatamente posteriores à implantação do programa, fato que pode, em alguma medida, sem generalizações, indicar dificuldades no seu desenvolvimento.

O indicador de distorção idade-série da escola, que informa o percentual de estudantes que se encontra fora do ano escolar considerado adequado para a sua faixa etária, em 2014, foi de 32%. O valor é considerável, sendo maior que as médias apresentadas pelo estado/município/Brasil.

Especificamente sobre o desenvolvimento do PME na escola, este encontra-se no PPP no item 8, p. 29, sob o título “Ações viáveis para alcançar os objetivos do PPP”, com o objetivo de introduzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, caracterizado como um reforço aos alunos com baixo desempenho e combate à evasão escolar. As oficinas desenvolvidas desde então podem ser encontradas a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), realizadas em três macrocampos por ano, de 2010 a 2014, com atividades diversas relacionadas a eles.

Entretanto, no plano de ação da escola, elaborado em 2012 e revisto em 2015, não há menção a qualquer ação relacionada ao PME. Não há, ainda, registros de planejamento efetivo do quadro de trabalho para o contraturno, como orientado pelo Manual do PME Passo a Passo (2013, p. 25), que assinala justamente que “é muito importante ter o registro dos alunos que participarão, explicitando qual

foi o critério utilizado para selecioná-los, qual a atividade que participarão e qual o turno”. Os únicos registros encontrados se resumem a algumas atas, como a de 28 de abril de 2011, na qual são mencionados “alguns assuntos a respeito do projeto” pelo gestor da escola. As atas que neles estão são ocorrências de alunos participantes das aulas de reforço oferecidas através do PME. As fontes, bastante limitadas, não apresentam dados da implementação do programa, ou ainda, das dificuldades encontradas.

A falta de registro dificulta o conhecimento de como foram estabelecidas as prioridades para as ações, como, por exemplo, o processo de escolha dos beneficiados. Dificulta também a identificação de quais foram os objetivos traçados e se esses foram traduzidos em metas, se houve acompanhamento e avaliação das ações, adoção dos redirecionamentos necessários e verificação de benefícios obtidos que se refletissem na escola e na comunidade, bem como tomada de decisões que potencializaram o uso correto dos recursos.

No ano de 2015, segundo o PDDE Interativo, a escola informou a inscrição de 150 alunos no Programa Mais Educação, sendo as atividades divididas em três macrocampos: Cultura, Artes e Educação Patrimonial, com Capoeira e Banda/Fanfarras; Esporte e Lazer, com Ginástica Rítmica; e Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), com Orientações de Estudo e Leitura, em que são atendidos alunos para reforço escolar.

As atividades que fazem parte do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial são desenvolvidas no intervalo de aula dos turnos vespertino e noturno, que compreende o período entre 17h e 19h. Já as atividades de Ginástica Rítmica, para as quais não há espaço adequado e nem material apropriado, acabam sendo desenvolvidas na quadra da escola. Essas aulas constantemente são suspensas por coincidirem com os torneios esportivos ou outras atividades programadas pelos professores de Educação Física do ensino regular.

No caso do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, apesar de ser orientado pelo PME que ele possibilite um equilíbrio curricular dentro da proposta de educação integral, articulando as atividades do programa e os componentes curriculares de todas as disciplinas, isso não vem acontecendo, uma vez que a escola realiza atividades nos moldes de aulas de reforço para os alunos com dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Observa-se, ainda, a ausência

de um trabalho coletivo de definição dos objetivos das ações desenvolvidas, dos tempos e espaços escolares, de outros requerimentos dentro e fora da organização e do compartilhamento das responsabilidades. Observa-se, também, a ausência do registros das ações relacionadas ao PME.

Assim, no contexto de realização do programa na escola pesquisada, conforme a breve descrição ora apontada, parece transparecer dificuldades no seu desenvolvimento, que se concretiza em uma certa distância entre as ações por ele sugeridas e as ações da escola no ensino regular. Um dos fatos que se destaca é a referência aos alunos participantes das atividades do PME como os “alunos do PME”. Isso parece gerar uma certa segregação no ambiente escolar, além da visível falta de interação entre os instrutores do programa e os professores da escola. Da mesma forma, falta interação desses com as atividades do PME.

Portanto, a questão que norteia nosso estudo é quais as dificuldades enfrentadas pela equipe gestora da E. E. Poeta Bacelar para a concretização da gestão pedagógica do PME de modo que os seus objetivos sejam alcançados? Nossos objetivos específicos são, desse modo, descrever o funcionamento do PME na E.E. Poeta Bacelar, com ênfase na gestão pedagógica; analisar de que forma a gestão escolar organiza, acompanha e avalia o desenvolvimento do PME na escola; e propor ações que possam contribuir para o seu aprimoramento na escola, considerando a atuação da gestão pedagógica.

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, por meio de um estudo de caso. A metodologia pauta-se, ainda, em revisão bibliográfica, pesquisa de campo com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com o gestor e a coordenadora do PME da escola e a coordenadora pedagógica do PME na Secretaria Estadual de Educação e, por fim, questionários a serem aplicados aos professores da escola, aos alunos inscritos no PME e aos pais desses alunos.

A realização de tal estudo permitirá reflexões acerca de questões que envolvem a estrutura macro do programa na escola, o desenvolvimento de suas ações, o grau de aderência e de engajamento dos envolvidos em sua realização, sejam esses da equipe gestora, professores, alunos ou, ainda, pais desses alunos, e a integração existente entre as ações do PME e as demais ações da escola. Espera-se, ainda, ter conhecimento das percepções da coordenadora da

SEDUC/AM sobre o desenvolvimento do programa nas escolas e qual tem sido a assistência disponibilizada nessa direção.

O aprofundamento em relação ao desenvolvimento das ações do PME no âmbito micro pode permitir também um conhecimento detalhado de como ele tem sido implementado, do envolvimento dos atores responsáveis por sua implementação e, ainda, possíveis desafios decorrentes de seu desenvolvimento. Além disso, um recorte pequeno, apesar de não possibilitar muitas generalizações, nos permite conhecer mais profundamente determinada realidade, de modo a poder contrapor-la a outras existentes. Desse modo, novos caminhos podem ser pensados para o desenvolvimento satisfatório do PME nas escolas.

Referências

AMAZONAS. **PPP da Escola Estadual Poeta Bacelar**. Ano base 2012 (revisto em 2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, 2013. 48p.: il. - (Série Mais Educação). Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>>. Acesso: 30 set. 2015

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MOLL, J. **Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro**. TV Escola. Programa 1. Conceitos e Pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? Educação Integral. Salto para o futuro. Ano XVIII, boletim 13, ago. 2008.

_____. (Org). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

Adesão... Por que não? Reflexões sobre os motivos da não adesão dos professores ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

*Gisélia das Neves Batista Chaves**
*Luciana Verônica Silva Moreira***
*Elisabeth Gonçalves de Souza****

O caso apresentado neste artigo aborda a participação dos Professores Alfabetizadores da rede municipal de ensino do Recife, Pernambuco, nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com um olhar aprofundado sobre as nuances que envolvem a adesão e a desistência deles do programa. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Gisélia das Neves Batista Chaves, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Luciana Verônica Silva Moreira, doutoranda em História Social, e com a orientadora Professora Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza, doutora em Estudos Linguísticos.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em História Social (UFRJ).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG).

O PNAIC se constitui como um “compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012). Foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, fundamentado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE).

As ações preconizadas pelo pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação, sendo o principal deles a formação continuada dos Professores Alfabetizadores, atendendo aos preceitos do artigo 1º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Essa política tem a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. As formações continuadas são destinadas aos professores que lecionam nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental¹, conhecidos pelo PNAIC como Professores Alfabetizadores.

A rede municipal do Recife aderiu ao pacto no final do ano de 2012, e o programa de formação foi implementado em 2013, funcionando dentro dos padrões exigidos, com um número significativo de professores participantes. Dos 1.365 professores do 1º, 2º, e 3º anos do ensino fundamental, 1.122, o que corresponde a 82,2%, aderiram. Apenas 17,8% optaram por não serem inscritos. Em 2014, esse percentual aumentou para 22,3% do total de 1.402 docentes (RECIFE, 2014).

De acordo com os dados do censo escolar de 2015, a rede contava com 231 escolas e 74 creches e Centros de Educação Infantil (CEMEIs), ofertando educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e educação especial, atendendo a um total de 81.832 estudantes, distribuídos em 3.872 turmas. No que se refere aos 1º, 2º, e 3º anos do ensino fundamental, nível de ensino envolvido na pesquisa, a rede tinha um total de 22.947 alunos atendidos por 1.441 docentes/turmas (INEP, 2015).

A rede conta ainda com um sistema próprio de avaliação da educação, denominado Sistema de Avaliação Educacional do Recife (SAERE), destinado a avaliar os alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental nos componentes curriculares de Língua

1 Também denominado de ensino fundamental – anos iniciais.

Portuguesa e Matemática. Esses estudantes também participam das avaliações externas Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE).

Os municípios que fizeram adesão ao PNAIC ficaram responsáveis por viabilizar a infraestrutura necessária para a execução das ações, principalmente aquelas destinadas às formações dos Professores Alfabetizadores e dos orientadores de estudo.

A secretaria de educação, através da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica (SEGEPE), apresenta-se como o órgão gestor do PNAIC no âmbito da rede municipal. A ela cabe a responsabilidade de apoiar e assessorar a secretaria nas ações pedagógicas voltadas para os níveis de ensino educação infantil, ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e educação especial. Essa responsabilidade é compartilhada com a Gerência Geral de Educação Infantil e Anos Iniciais que, através da Divisão de Alfabetização e Letramento (DAL), é responsável pela execução do programa no que se refere ao planejamento, ao monitoramento e à avaliação das ações e pela realização da formação destinada aos Professores Alfabetizadores.

Os demais atores envolvidos na execução do programa são o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação; a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), gestora do programa junto ao MEC; a coordenação municipal do PNAIC, responsável pelas ações no município; os orientadores de estudo, que têm como atribuição ministrar a formação dos Professores Alfabetizadores; os gestores escolares, responsáveis por gerir o programa nas unidades de ensino; e os Professores Alfabetizadores, responsáveis pela aplicação na sala de aula dos conhecimentos adquiridos nas formações oferecidas pelo programa.

No decorrer do seu desenvolvimento foi constatada, a partir de levantamentos sobre a participação dos professores, realizados pela secretaria de educação, uma diferença bastante significativa entre o número de cursistas que iniciaram e que concluíram o curso, que tem duração de um ano. Em 2013, dos 1.122 professores inscritos, 762, o equivalente a 68%, concluíram o curso. Já em 2014, dos 1.089 professores inscritos, somente 419, correspondente a 39%, chegaram até o final.

Outro dado revelado foi o percentual de não adesão ao programa. Em 2013, ele correspondeu a 17,8% do universo de 1.365 professores e, em 2014, 22,3% do total de 1.402 professores. Esses dados foram colhidos pela Coordenação Municipal

do PNAIC a partir das listas de frequência dos professores nas formações (RECIFE, 2014).

Pela atuação da pesquisadora como orientadora de estudo do PNAIC e coordenadora de formação na secretaria de educação, surgiu o interesse em identificar por quais motivos a adesão dos professores diminuiu do ano de 2013 para 2014 e as causas de alguns cursistas não permanecerem até a conclusão do curso. Esse interesse se transformou na questão motivadora deste trabalho: o que impede ou dificulta o professor de participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

Alguns indícios podem ser levantados a partir dos dados resultantes da consulta realizada pela SEGEPE aos Professores Alfabetizadores sobre sua participação nas formações. Isso porque, diante dos números apresentados, a SEGEPE, através da Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento realizou, em 2015, uma consulta aos docentes sobre os motivos da não participação nas formações de 2014, assim como indagou sobre sua possível participação em 2015.

De acordo com informações obtidas na Divisão de Monitoramento, essa consulta foi realizada pela equipe técnica de monitoramento, que tem a função de acompanhar e subsidiar as escolas na concretização de suas ações pedagógicas. Os professores foram consultados presencialmente nas unidades escolares. Um instrumento de pesquisa semelhante a uma entrevista foi utilizado para registrar as respostas dos docentes, que respondiam livremente sobre os motivos da não participação.

A rede municipal do Recife está organizada em quatro regionais, compostas por seis Regiões Político Administrativas (RPAs), nas quais estão inseridas as unidades educacionais. Em relação ao ano de 2014, na Regional 1, foram consultados 74 professores, dos quais 29 não participaram. Na Regional 2, dos 98 professores consultados, 47 não participaram. Na Regional 3, 223 professores foram consultados e 110 não participaram do programa em 2014. Por fim, na Regional 4, 109 professores foram entrevistados e 28 deles não participaram.

Dentre os motivos mais alegados estão o não pertencimento profissional ao Ciclo de Alfabetização, a participação no pacto por outra rede, outros compromissos aos sábados e a ocorrência de formações em sábados consecutivos. Esses resultados, apesar de apontarem para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as causas, mostram alguns possíveis elementos motivadores.

Sobre as expectativas dos professores para a participação em 2015, o mesmo quantitativo de profissionais foi consultado. Na Regional 1, 28 professores disseram não pretender participar das formações; na Regional 2, 62; na Regional 3, o número chegou a 125; e na Regional 4, 17. Os motivos alegados assemelham-se aos alegados para a não participação em 2014.

É importante ressaltar que esses resultados referem-se a uma consulta realizada pela secretaria, sem a interferência da pesquisadora. A consulta não teve caráter de pesquisa acadêmica ou científica e, por esse motivo, não foi realizado o tratamento da informação com mais detalhamento. Em consequência, não existe a definição do percentual das justificativas dadas pelos professores. Apesar disso, as respostas já sinalizam para a necessidade de reflexão sobre em quais desses motivos a secretaria de educação poderia intervir de maneira mais efetiva. Os dados de 2015 informam que 1.442 professores inscreveram-se nas formações; no entanto, ainda não foi possível ter acesso aos números relativos à participação.

Depois de oficializada a adesão em 2012, a secretaria de educação deu início às ações necessárias para o funcionamento do PNAIC em 2013, que consistiram em realização do seminário de abertura; mobilização das unidades de ensino, a partir de reuniões com os gestores escolares, para orientar sobre a dinâmica do programa; indicação do profissional para assumir a coordenação municipal; processo de seleção dos professores e ou técnicos pedagógicos para atuar na função de orientadores de estudo; inscrição e inserção, por adesão, dos Professores Alfabetizadores no Sistema de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC); distribuição dos recursos didáticos (livros e jogos educativos) disponibilizados pelo programa; realização e monitoramento das formações dos orientadores de estudo ministradas pela IES (UFPE/CEEL) e da formação dos Professores Alfabetizadores; e acompanhamento dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Os educadores participantes do PNAIC recebem bolsas financiadas pelo MEC/FNDE correspondente à função que desenvolvem. O coordenador municipal recebe 12 bolsas de valor de R\$ 765,00 cada; o orientador de estudo, 11 bolsas também no valor de R\$ 765,00 cada; e o professor alfabetizador, 10 bolsas no valor de R\$ 200,00 cada.

Em relação ao conteúdo das formações, em 2013 o foco foi a área de Língua Portuguesa, com uma carga horária de 120h/a, compreendendo quatro cursos

distintos, um para cada ano do ensino fundamental – anos iniciais (1º, 2º e 3º) – e um específico para as classes multisseriadas ou educação do campo. Cada um deles foi composto por oito unidades sobre o mesmo conteúdo, porém com adequação para cada etapa de ensino. As temáticas abordadas foram concepções de alfabetização; planejamento e ensino na alfabetização; funcionamento do sistema de escrita alfabética; sala de aula como ambiente alfabetizador; diferentes tipos de textos; projetos e as sequências didáticas; avaliação; planejamento e registros de aprendizagens (BRASIL, 2012).

No ano de 2014, as formações do PNAIC focaram a alfabetização matemática, abordada em oito unidades, compreendendo um curso único para todos os anos (1º, 2º, 3º e educação no campo) e carga horária de 160 horas. Apesar de não haver especificidade de conteúdo por ano, durante o desenvolvimento das formações as temáticas eram tratadas considerando-se o grau de dificuldade. Os temas da formação foram organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos; construção do sistema de numeração decimal; operações na resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação estatística; saberes matemáticos e outros campos do saber (BRASIL, s/d).

Em 2015, o tema central do PNAIC foi a interdisciplinaridade e os direitos de aprendizagem, que envolveu as seguintes temáticas: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: arte no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Organização da ação docente: Ciências da Natureza no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: Ciências Humanas no ciclo de alfabetização; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes. A carga horária destinada às formações do professor alfabetizador foi programada para 40 horas distribuídas em cinco encontros de oito horas, um seminário inicial de 16 horas e um seminário final de 24 horas (BRASIL, s.d.).

Um ponto que merece ser ressaltado diz respeito à forma como estava prevista a realização das formações no ano de 2013 e 2014 e como elas foram concretizadas

em Recife. Inicialmente, em 2013, as formações dos Professores Alfabetizadores tinham carga horária de 120 horas, compreendendo a realização de 10 encontros de oito horas, assegurando um encontro por mês durante o ano letivo. Porém, por motivo de atraso no processo de adesão dos municípios, no início da formação dos orientadores de estudo pela IES, na entrega dos cadernos de formação do professor alfabetizador e na definição do espaço físico para realização da formação, o calendário ficou comprometido, somente sendo possível realizar a formação a partir do mês de julho, o que gerou mais de um encontro por mês.

No ano de 2014, pelos mesmos motivos citados em 2013, as formações somente tiveram início no mês de agosto, restando apenas cinco meses para o fim do ano, nos quais deveriam ser realizados 13 encontros de formação para cumprir a carga horária de 160 horas, ocasionando, mais uma vez, mais de um encontro por mês. Os encontros de formação são realizados aos sábados e, devido a esses atrasos no início das formações, tanto em 2013, como em 2014, houve o comprometimento de mais de um sábado no mês.

Em 2015 houve o atraso do próprio MEC para iniciar as atividades do programa junto aos municípios. Assim, somente no mês de agosto foi realizada pela IES a formação dos orientadores de estudo. Em setembro teve início a formação dos Professores Alfabetizadores no município do Recife. Diferente dos anos de 2013 e 2014, a carga horária dessas formações foi menor, de 40 horas, distribuídas em cinco encontros de oito horas. Mesmo com a carga horária reduzida, foi necessária a utilização de mais de um sábado no mês para cumprir o programa.

Outro fator que pode interferir na participação dos Professores Alfabetizadores nas formações do PNAIC está relacionado à existência de outras formações ofertadas pela secretaria de educação, provenientes de diferentes programas de alfabetização desenvolvidos na rede. Atualmente, estão em andamento o Programa Aprende Brasil; o Programa Correção de Fluxo Escolar; o Programa Nas Ondas da Leitura; e o Programa de Letramento do Recife (PROLER). Desses, os dois primeiros apresentam programas de formação de professores.

O Programa Aprende Brasil é destinado aos alunos da educação infantil (grupos IV e V) e 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Trata-se de um sistema estruturado de ensino, elaborado pela Editora Positivo, para quatro componentes curriculares, desenvolvendo atividades de ética, solidariedade,

respeito às diferenças e multiplicidade cultural. As informações veiculadas no seu site define esse programa como

um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto de soluções para potencializar a qualidade da rede pública de ensino. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, garantindo uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar para os alunos do município. O sistema de ensino também conta com o hábil, um sistema de avaliação do desempenho dos alunos e que auxilia no seu desenvolvimento escolar (EDITORA POSITIVO, s/d).

No ano de 2014, foi realizada uma formação continuada com carga horária de oito horas para os coordenadores pedagógicos e quatro horas para os professores do 1º ano do ensino fundamental. Em 2015, foram três formações continuadas com carga horária de quatro horas, destinada aos professores do 1º e 2º ano.

O Programa Correção do Fluxo Escolar tem como objetivo corrigir o fluxo escolar dos estudantes do ensino fundamental, com dois ou mais anos de distorção idade-série. Oferece turmas do Se Liga, que atende a estudantes que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, e do Acelera, que permite aos alunos avançarem, combatendo os baixos níveis de aprendizagem e a repetência (RECIFE, s/d). Esse programa é uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), oferecido pelo Instituto Ayrton Senna.

A formação dos professores que integram o Programa de Correção de Fluxo compreende uma formação de 20 horas, realizada no início do ano letivo, que tem como finalidade orientar o seu funcionamento geral. Ela é ministrada pela equipe técnica da secretaria e destinada aos professores e mediadores, profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do programa junto às escolas. Conta, ainda, com mais dois tipos de formação durante o ano: uma formação mensal de quatro horas, ministrada pela equipe técnica, para estudo de temáticas relativas ao objetivo do programa e planejamento das atividades didáticas, e uma formação denominada de “Foco”, composta por cinco encontros de oito horas, ministrada pelos técnicos e destinada aos mediadores, com o objetivo de orientar o planejamento dos professores. Além disso, no final do ano letivo, é realizada a socialização das experiências exitosas para todos que integram o programa (RECIFE, s/d).

O Programa Nas Ondas da Leitura tem foco voltado para a leitura. Seu objetivo é mobilizar escolas e familiares a estimularem a formação de estudantes leitores

e escritores. Valoriza os talentos locais, desenvolve a criatividade, fortalece a autoestima e contribui para o resgate da identidade cultural. Ele é destinado aos alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A página do site da Editora ImepH menciona que o programa

envolve a escola e a família, trabalhando as inteligências múltiplas estimulando as várias formas de ler o livro, democratizando o saber e transformando a aprendizagem num processo prazeroso, no qual crianças e jovens participam da construção do seu conhecimento, adquirindo o hábito de ler por prazer (EDITORA IMEPH, 2014).

De acordo com informações da Divisão de Alfabetização e Letramento, o Projeto Ondas na Leitura não envolveu formação para os professores, ocorrendo, no início do ano letivo, apenas uma reunião destinada aos coordenadores pedagógicos para sua apresentação (RECIFE, s/d).

O Programa de Letramento do Recife (PROLER) é baseado em métodos que estimulam a criatividade e a autoria dos estudantes e tem como meta desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir da educação infantil, com os estudantes de quatro anos, até os que estão no 3º ano do ensino fundamental, visando alfabetizá-los até os sete anos. Atualmente, de acordo com a informação da Divisão de Alfabetização e Letramento, o projeto ainda está sendo escrito, portanto, não existe nenhum registo oficial. Além disso, até o presente momento, não foi realizada nenhuma formação (RECIFE, s/d).

A inquietude para aprofundar o estudo sobre a participação dos professores da rede municipal de ensino do Recife no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa teve origem a partir dos resultados aqui mencionados. E, sobretudo, por acreditar que uma investigação mais detalhada dos motivos alegados pelos docentes possa contribuir de maneira significativa para (re)estruturação de ações relativas à formação continuada de professores oferecidas pela rede.

Conforme publicação do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), a meta 16 do referido plano prevê a garantia a todos os profissionais da Educação Básica de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Menciona, ainda, que a deficiência na formação inicial dos docentes é um dos grandes entraves para a melhoria da qualidade da educação. Desse modo, a formação continuada

representa uma grande aliada, na medida em que possibilita ao docente suprir lacunas da sua formação inicial, ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).²

O ensino fundamental - anos iniciais é considerado um nível de ensino essencial para a diminuição dos índices de retenção e/ou reprovação dos alunos nos anos de estudo subsequentes, ou seja, do 4^a ao 9^o ano. Daí a importância de continuar promovendo processos de formação continuada que possam contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores, o que, conseqüentemente, melhora o desempenho dos alunos e eleva os índices da alfabetização.

As evidências demonstram que as formações ocorrem, preferencialmente, fora do horário de trabalho do professor e dependem de sua disponibilidade e interesse. A bolsa oferecida pelo PNAIC tem a intenção de motivar o professor a comparecer e também compensar as horas dedicadas aos estudos. No entanto, problemas de operacionalização, provenientes de diferentes atores da política, têm provocado atrasos para o início das formações, o que faz com que os encontros ocorram mais de uma vez por mês. A concomitância com outras formações oferecidas pela secretaria também é um fator que deve ser considerado. Por fim, há que se resgatar o interesse do professor alfabetizador em participar dos encontros, ainda que já tenha participado de outros tipos de formação, o que depende do empenho dos gestores do PNAIC em conscientizá-los de seus benefícios.

2 O Observatório do PNE é uma plataforma on-line que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Secretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos de Formação**. s/d. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Brasília: MEC, 2012.

EDITORA IMEPH. Projetos. **Nas ondas da leitura**. Disponível em: <<http://imeph.com.br/projeto/nasondasdaleitura/>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

EDITORA POSITIVO. Sistemas de Ensino. **Aprende Brasil**. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil>>. Acesso em: 18 out. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. **5 - Alfabetização**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

RECIFE. Secretaria de Educação. Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica. **Projetos e Programas Desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino do Recife**. Recife, s/d.

_____. **PNAIC 2013/2014** [Apresentação em Power Point]. Recife, 2014.

A implementação do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Urucurituba

*Izamar Lopes Serrão**
*Luciana Verônica Silva Moreira***
*Elisabeth Gonçalves de Souza****

O caso apresentado neste artigo aborda a implementação do Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, para dar acesso a essa etapa de ensino a alunos das comunidades mais afastadas. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Izamar Lopes Serrão, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Luciana Verônica Silva Moreira, mestra em Educação, e com a orientadora Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza, doutora em Estudos Linguísticos.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em História Social (UFRJ).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, trouxe para o governo do estado do Amazonas o desafio de promover o acesso ao ensino médio a alunos de toda a rede. Para garantir essa oferta, foi ampliado o número de vagas no turno noturno na capital, Manaus, e para os alunos do interior, foi preciso enfrentar problemas, como dificuldade de acesso, escassez de recursos humanos e falta de professores graduados, com formação específica para lecionar os componentes curriculares dessa etapa de ensino. Tal realidade se demonstrava ainda mais grave nas regiões de difícil acesso, como as comunidades ribeirinhas, que apresentam logística diferenciada, uma vez que os rios são o principal meio de acesso.

Diante desse cenário, a solução encontrada pela SEDUC para atender à demanda crescente, em curto espaço de tempo, foi unir a tecnologia de transmissão por satélite à videoconferência multiponto como ferramenta pedagógica e metodologia presencial com mediação tecnológica. As características geográficas, a topografia peculiar das diferentes localidades, os meios de transporte disponíveis aos moradores das comunidades com população rarefeita e o fornecimento irregular da energia elétrica eram alguns dos obstáculos a serem vencidos.

Para isso, foi implantado pelo Governo do Amazonas, através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), o PEMPMT, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas em abril de 2006, a partir da Resolução nº 27/2006/CEE-AM. O projeto foi colocado em prática em 2007, com a criação do Centro de Mídias, local onde são gravadas e transmitidas as aulas em formato de teleconferência, por meio de estúdios de televisão.

O PEMPMT baseou-se no Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (Proformar), realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que também usa a tecnologia e atende ao mesmo propósito do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia, com foco na graduação em Normal Superior.

O Proformar desenvolveu a inovadora modalidade de ensino denominada de Sistema de Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (SPMT). Não se tratava de ensino a distância, pois os alunos tinham data, hora e local para assistirem às suas aulas. Foi concebido com uso massivo de infraestrutura de informação e comunicação. As aulas eram transmitidas via satélite a cada sala de aula onde o curso era realizado, sendo os estúdios de TV o ambiente de sala de aula do professor chamado de titular.

Em 2012 o governo do estado integrou o PEMPMT ao Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (PADEAM), prevendo a ampliação do programa e do Centro de Mídias, com a criação de 33 mil novas vagas (AMAZONAS, 2012). Em 2014, o projeto já atendia aos 62 municípios do estado, alcançando 2.714 comunidades, mesmo as mais distantes, favorecendo, desse modo, o acesso à educação aos jovens do interior e a permanência em seu local de origem.

De acordo com a concepção pedagógica e comunicacional do programa, o PEMPMT não pode ser considerado uma modalidade de educação a distância, uma vez que "utiliza recursos de interatividade em tempo real e mídias estrategicamente planejadas para o desenvolvimento das aulas" (AMAZONAS, 2014, p. 10).

A mediação tecnológica e interativa é a principal estratégia metodológica do projeto, que apresenta dois tipos de professores: os ministrantes e os presenciais. O primeiro tem conhecimento específico no componente curricular das aulas que irá ministrar. No Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), prepara as aulas juntamente com uma assessoria pedagógica. Depois do processo de produção, as divulga em um ambiente bidirecional via satélite por meio de um *software* específico chamado IPTV – TV por IP, ou seja, televisão pela internet.

Essa tecnologia visa criar uma rede de comunicação de educação interativa por videoconferência, tendo a rede mundial como ambiente complementar. Assim, o IPTV desempenha papel essencial para o funcionamento da metodologia nas 2.168 salas de aula do projeto em todos os municípios do estado do estado. Ele é o ambiente no qual a equipe pedagógica acompanha toda a transmissão da aula e as interações (por *chat* público, privado ou por videoconferência), além de ser onde se realizam avaliações, dos professores e da equipe pedagógica, em tempo real, ao final de cada módulo disciplinar.

A interatividade é a marca do projeto e a atividade pedagógica, bidirecional, na qual os sujeitos do processo educativo, professores e alunos, se comunicam em tempo real, a partir de uma interface tecnológica e digital, que permite que todas as salas de aula estejam em comunicação com o professor ministrante no Centro de Mídias. A tecnologia possibilita aos docentes a mediação do conhecimento a milhares de alunos em um contexto plural de aprendizagem, ressignificando o espaço educativo virtual, em um contexto singular de interação, que é a sala de aula convencional.

O professor presencial fica na sala de aula e é responsável pelos equipamentos, pelo controle das faltas e por encaminhar as dúvidas suscitadas pelos alunos ao professor ministrante, por meio de um *chat*. O desenho do projeto prevê que esse profissional seja capacitado para as atividades que desenvolve. Já o professor auxiliar deve ser lotado na escola matriz, sendo ele responsável pela correção das provas dos alunos dos anexos da zona rural (AMAZONAS, 2014, p. 27).

As aulas ocorrem diariamente no período noturno, com carga horária de 800 horas/aula, a mesma do ensino regular, conforme prevê a LDB. As dez disciplinas ministradas dividem-se pelos conteúdos pedagógicos “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, abrangendo, com isso, todas as disciplinas da grade curricular (AMAZONAS, 2014, p. 24).

Em 2007, o projeto foi implementado no município de Urucurituba em acordo firmado entre SEDUC e prefeitura municipal. Situado à margem direita do Rio Amazonas, na região do Médio Amazonas, distante de Manaus 294 km em linha reta e 300 km por via fluvial, conta com uma população de 20.621 habitantes, de acordo com o IBGE 2014. Fazem parte do município as vilas de Augusto Montenegro e Vila Silva e o distrito de Itapeaçu, além de 35 comunidades. Destas, 31 estão localizadas na zona rural, distantes umas das outras.

A rede estadual de educação é composta por quatro unidades de ensino fundamental e médio e, em 2015, contava com 140 professores e atendia a 2.916 alunos. Duas escolas estão localizadas na sede do município: a Escola Estadual Maria Arruda e a Escola Estadual Professor Armando Kettle. As outras duas se situam na zona rural: a Escola Estadual Licínio José de Araújo, na Vila Augusto Montenegro, e a Escola Estadual Esperança, no distrito de Itapeaçu.

Em Urucurituba, até 2006, o ensino médio era oferecido somente nas escolas estaduais situadas na sede do município, na vila Augusto Montenegro e no distrito de Itapeaçu, que já tinham escolas estaduais. Nesse sentido, cursavam essa etapa de ensino apenas os jovens que residiam nessas localidades, deixando de estudar aqueles que concluíam o ensino fundamental nas comunidades rurais de difícil acesso.

A implantação do PEMPMT significou, então, um avanço no contexto educacional dos municípios amazonenses e, em particular, na educação do município de

Urucurituba, por favorecer o acesso, a permanência e o êxito do aluno do ensino médio, com a presença do professor e o uso da tecnologia em sua própria comunidade, propiciando a permanência dos jovens interioranos em sua localidade de origem.

No ano de implementação do projeto, a Escola Estadual Maria Arruda passou a ser considerada a escola matriz e, posteriormente, um de seus blocos, o Bloco C, com quatro salas de aula, tornou-se o Centro Rural de Ensino Tecnológico de Urucurituba (CRETU). Em 2007, 50 alunos participaram do projeto na escola matriz e outros 44 foram atendidos com a criação de um anexo¹ na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, na Vila Silva, em turmas de 1ª série. Em 2008 já estavam em funcionamento as turmas de 1ª e 2ª série e, em 2009, as de 1ª, 2ª e 3ª séries.

Em 2008, foi criado um anexo na comunidade Santa Cruz e, em 2013, mais dois, sendo um na Comunidade Paraná do Preto e outro na Comunidade do Lago do Arrozal. Dessa forma, em 2015, o PEMPMT em Urucurituba contava com quatro anexos na zona rural do município. Além deles, o programa também é oferecido nas demais escolas estaduais do município.

Em 2009, foi autorizado o Curso do Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica² e, em 2012, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas autorizou a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.³ Atualmente são ministradas aulas para o ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Há indícios que, após o processo de expansão do projeto para outros níveis de ensino e a ampliação no número de vagas, houve um aumento dos problemas decorrentes da sua implantação em Urucurituba. Tendo em vista a importância do PEMPMT para o acesso à educação no estado do Amazonas e a complexidade que envolve a sua implementação, este estudo propõe-se a responder ao seguinte problema de pesquisa: de que forma é implementado o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica na escola matriz e nos anexos do município de Urucurituba/AM?

1 Escola municipal situada em uma comunidade polo onde é instalada o equipamento de IPTV.

2 Resolução nº 65/2009 - CEE/AM, aprovada em 10 de julho de 2009, e reconhecido pela Resolução nº 173/2013 - CEE/AM, aprovada em 13 de novembro de 2013 (AMAZONAS, 2014, p. 14).

3 Pela Resolução nº 144/2011- CEE/AM, aprovada em 13 de dezembro de 2011.

Adota-se como recorte apenas as salas de ensino médio da escola matriz e dos anexos que utilizam salas de aula de escolas municipais, localizados em comunidades mais afastadas, excluindo-se as salas do projeto situadas nas demais escolas estaduais do município.

É plausível a expansão do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica para outras etapas da Educação Básica; porém, questiona-se se a qualidade de ensino, um dos seus objetivos, está sendo mantida. Em Urucurituba, observa-se tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental e EJA problemas operacionais, principalmente nos denominados anexos, e índices consideráveis de reprovação e abandono, além de baixo rendimento nas avaliações externas.

O número total de alunos atendidos pelo Ensino Presencial com Mediação Tecnológica pelo CRETU de Urucurituba é de 549, distribuídos nas escolas e anexos do município; porém, ainda há localidades que não recebem o projeto devido à falta de alcance do sinal do satélite. O quadro abaixo mostra o número de estudantes, nas diferentes etapas da Educação Básica, que frequentam as salas de aula do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica:

Quadro 1. Turmas do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica do Centro Rural de Ensino com Mediação Tecnológica de Urucurituba - 2015

ESCOLA/LOCALIDADE	TURMAS	TURNOS	Nº DE ALUNOS
CRETU/Urucurituba	6º ao 9º ano EF	Vespertino	120
	1º ao 3º ano EM	Noturno	120
Anexo I-Escola Municipal N. Sª da Conceição Vila Silva	2º e 3º ano EM	Noturno	20
Anexo II- Escola Municipal Carmelo Priante-Santa cruz	1º ao 3º ano EM	Noturno	40
Anexo III- Escola Municipal Joaquim Ramos-Paraná do Preto	1º ao 3º ano EM	Noturno	35
Anexo IV - Escola Municipal N. Sª De Fátima-Lago do Arrozal	1º ao 3º ano EM	Noturno	38
Escola Est. Prof. Armando Kettle-Urucurituba	EJA Ens. Fund. (2º Segmento)	Noturno	31
Escola Estad. Esperança-Distrito de Itapeaçu	EJA Ens. Fund. (1º segmento)	Noturno	05
	EJA Ens. Fund. (2º segmento)	Noturno	17
Escola Estad. Licínio José de Araújo-Vila Augusto Montenegro	6º ao 9º ano EF/ EJA Ens. Fund. (2º segmento)	Noturno Noturno	74 07
	1ª ao 3º ano EM	Noturno	42
Total			549

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Coordenadoria Regional de Educação do ano de 2015 (2016).

Pelo quadro é possível verificar que 295 alunos, aproximadamente 54%, cursam o ensino médio e 254 as demais séries oferecidas. Nota-se, portanto, que o programa, originalmente criado para atender a uma demanda do ensino médio, hoje, em Urucurituba, possui quase metade de suas vagas ocupadas por alunos do ensino fundamental.

O CRETU está ligado à Coordenadoria Regional de Urucurituba e é responsável por todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental, EJA do ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica. A responsabilidade de implementar novas turmas do PEMPMT no município é do Coordenador Regional de Educação. O processo inicia-se pelos representantes das comunidades nas quais ele ainda não foi implantado e esses, junto aos professores da escola municipal, verificam o número de alunos que concluem o 9º ano do ensino fundamental, levando-o ao conhecimento do secretário municipal de educação. Este, por sua vez, apresenta a demanda existente à Coordenadoria Regional de Educação e solicita formalmente a implementação de novas turmas do PEMPMT junto à Secretaria Estadual de Educação (AMAZONAS, 2005).

A SEDUC, por meio da Secretaria Adjunta do Interior, é responsável por acompanhar pedagogicamente a implementação e o desenvolvimento do projeto no interior do estado. Seu objetivo é zelar pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem, avaliando a preparação do local, da estrutura física e das instalações de equipamentos necessários para o funcionamento da sala de aula (AMAZONAS, 2005).

Com o início do projeto é instalado, em cada sala, um kit tecnológico composto por uma TV de 42 polegadas, computador com teclado e mouse, estabilizador/nobreak, webcam, microfone e impressora e materiais necessários para o funcionamento da sala de aula (AMAZONAS, 2014, p. 50), que passam a ser responsabilidade do coordenador local, gestor e professores presenciais.

O PEMPMT prevê o acompanhamento técnico-pedagógico durante todo o ano letivo. Para isso, a coordenação pedagógica deve realizar visitas nas escolas que têm salas do programa, a fim de acompanhar o início e o final de cada componente curricular, trabalhando em conjunto com os Coordenadores de Controle de Qualidade de Ensino do Interior (atualmente denominado de Coordenador Regional de Educação) e com os diretores das escolas matriz na sede dos municípios.

A proposta curricular regulamenta a visita quinzenal, durante o ano letivo, de um supervisor para acompanhar o professor presencial e os alunos, assim como para verificar problemas relacionados ao material didático, ao transporte escolar e à merenda. As viagens de acompanhamento pedagógico e visitas da supervisão devem ocorrer quinzenalmente, a partir do segundo mês de aula, a fim de conhecer a realidade da escola e acompanhar o professor presencial (AMAZONAS, 2014). Esse profissional é responsável por providenciar solução imediata dos problemas mais simples; no entanto, segundo observações iniciais, a visita nem sempre é feita.

A Coordenadoria Regional de Educação no município é a responsável local pelas salas de aula do projeto e por dar apoio pedagógico aos professores do CRETU e dos anexos (AMAZONAS, 2005). O coordenador regional deve verificar a demanda de professores, o transporte escolar, o material de expediente e pedagógico e toda a parte pedagógica local referente às turmas do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.

Porém, segundo observações iniciais realizadas pela mestranda em sua vivência na escola e no PEMPMT, a visita da equipe pedagógica da SEDUC, do supervisor ou do coordenador regional aos anexos não acontece. Isso acarreta falta de material pedagógico, como papel e toner para a impressão das avaliações dos alunos, por exemplo. Os professores do CRETU conseguem imprimir com o papel que solicitam na secretaria da escola; porém, os professores presenciais dos anexos precisam recorrer aos alunos para a compra desses insumos.

É sabido que, como toda política pública, a implementação é a etapa na qual são desenvolvidas as ações propostas e, por isso, a participação efetiva do gestor protagonista e dos demais atores envolvidos no processo torna-se fundamental. Nesse sentido, Condé (2012, p. 90) afirma que “atores coletivos podem agir ou não em benefício de suas coletividades, bem como atores institucionais que agem sem identidade imediata à instituição a qual pertence”.

O professor presencial tem um papel importante, uma vez que deve motivar e avaliar o desempenho dos alunos, além de complementar a orientação dos conteúdos quando necessário. Espera-se que possa, ainda, auxiliar os alunos no esclarecimento das dúvidas, encaminhando-as ao professor ministrante. No entanto, muitas questões não conseguem ser respondidas, visto que o professor presencial não tem domínio sobre todas as disciplinas do ensino médio.

Evidencia-se que os alunos sentem dificuldades em compreender o conteúdo sem o acompanhamento do professor ministrante, já que os professores presenciais normalmente não têm formação nas áreas específicas e não conseguem tirar todas as dúvidas dos alunos. Acredita-se que a formação continuada para os professores presenciais é necessária por contribuir efetivamente com o aprendizado dos discentes. Observações exploratórias permitiram perceber que os professores presenciais sentem dificuldades em orientar os alunos, principalmente em relação aos componentes curriculares de Física, Química e Matemática.

Os indicadores de qualidade do projeto também preveem a formação de 100% dos profissionais envolvidos em todas as ferramentas de comunicação e gestão acadêmica; no entanto, observa-se a falta de formação continuada dos professores presenciais. O projeto prevê, conforme apontado anteriormente, a presença do professor auxiliar, lotado na escola matriz, que tem como atribuição corrigir e lançar as notas das avaliações das provas realizadas nos anexos (AMAZONAS, 2005). Todavia, conforme observações investigatórias feitas pela autora, esse profissional não está lotado na escola matriz.

O PEMPMT é uma política educacional com objetivos, metas, metodologias e avaliações definidas para garantir o seu sucesso; no entanto, vem apresentando problemas que devem ser solucionados. Os fatores apontados configuram-se como os principais obstáculos na implementação do PEMPMT no município de Urucurituba, principalmente nos anexos do CRETU no que se refere ao apoio à equipe pedagógica prevista para o atendimento e aos professores presenciais.

O estado do Amazonas, em sua grande extensão territorial, abrange áreas de difícil acesso, levando-se, muitas vezes, dias para chegar a algumas comunidades. Assim, oferecer um ensino de qualidade se torna um grande desafio, tanto pela logística, quanto pela falta de profissionais qualificados. Para que os jovens possam ter acesso ao ensino médio e também ao ensino fundamental, precisam se deslocar quilômetros da sua comunidade para o município mais próximo, situação que pode ser desde longas caminhadas a quilômetros percorridos de barco.

Nesse sentido, o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica é uma política pública educacional de grande relevância para educação amazonense e apresenta grandes méritos quanto aos objetivos propostos, aos modos de avaliação, à abrangência do projeto, à legislação, à tecnologia utilizada no projeto, ao acesso

à internet e à pesquisa e soluções dos problemas técnicos. Sobre o projeto aduz Dácio e Maciel (2014, p. 2) que,

alinhando o uso de tecnologias e a necessidade da oferta de um ensino de qualidade para todo e qualquer cidadão Amazonense, o Governo do Estado do Amazonas implantou em 2007, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam), sendo este um projeto pioneiro no país, que a cada ano é ampliado e inovado.

Essa política pública, assim como outras formuladas nas últimas décadas, apresentam diretrizes voltadas para a universalização do acesso ao ensino, a continuidade de estudo, a equidade social e a qualidade. No entanto, é preciso que tal expansão venha acompanhada da contínua preocupação com a qualidade da educação ofertada, compreendendo a implementação como um processo.

Além disso, a detecção de problemas oriundos da operacionalização do projeto, como a infrequência das visitas e do acompanhamento pedagógico, deve ser realizada por meio do monitoramento constante do projeto pelos coordenadores regionais. É preciso, ainda, que cada ator que integra o projeto desempenhe as funções que lhe cabem, contribuindo, assim, para o êxito das ações.

Referências

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. **PADEAM** - Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino, 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.am.gov.br>>. Acesso em: 1 out. 2015.

_____. **Pesquisa: causa do abandono escolar da Rede Estadual de Ensino-Interior**. Amazonas: SEDUC/DPGF/GEPES, 2012.

_____. **Projeto de Implantação do Curso Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Interior do Estado do Amazonas**. SEDUC/AM, 2005.

_____. **Proposta Pedagógica do Ensino Médio com Mediação Tecnológica**. Centro de Mídias do Amazonas: SEDUC/AM, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <<http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb>>. Acesso em: 1 out. 2015.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Responsabilização na Educação, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 2012.

DÁCIO, G; Mavignier; M., MENDONÇA, M. J.. O ensino que atravessa fronteiras. In: 3º SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL. **Anais ...** 2014. Disponível em: <<https://www.gepid.upf.br/senid/2014/wp-content/uploads>>. Acesso em: 12 out. 2015.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Amazonas: acesso e permanência dos professores da rede estadual

*Marilucy Pereira Marques**
*Diovana Paula de Jesus Bertolotti***
*André Bocchetti****

Este texto foi escrito a partir da dissertação de Marilucy Pereira Marques, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e técnica em Educação na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), em parceria com a analista de formação Diovana Paula de Jesus Bertolotti, doutoranda em Educação, e o orientador Prof. Dr. André Bocchetti, doutor em Educação.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Técnica em Educação na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM).

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Educação (USP).

O caso em estudo propõe discutir questões referentes ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (doravante PARFOR) na rede estadual do Amazonas, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência dos professores. Para tanto, será seguido o seguinte esquema de apresentação: i) abordagem dos aspectos gerais sobre a política de formação de professores no cenário brasileiro, ii) análise das especificidades do contexto amazonense em relação a tais políticas de formação e iii) considerações a respeito do PARFOR, especificamente para discutir os possíveis entraves do plano para atingir seus objetivos no estado do Amazonas. Por meio de dados obtidos junto à Gerência de Estatística da SEDUC/AM e Plataforma Paulo Freire, será analisado e problematizado o alcance de tal política no estado.

É notório que a partir da redemocratização do Brasil, no final da década de 1980, todo o sistema educacional do país passou por adequações, tendo em vista o novo cenário econômico, político e social firmado desde então. Nesse sentido, uma série de políticas públicas foram instituídas no campo da educação, que objetivavam, principalmente, garantir a democratização do acesso e a qualidade na oferta de tal direito. Muitas delas foram estabelecidas em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, como será exemplificado mais adiante.

Esse foi um período no qual o setor educacional lidava com desafios distintos: propor solução a problemas historicamente crônicos, como o analfabetismo, a repetência e a evasão e, paradoxalmente, lidar com a premência de inovar o sistema educacional do país e, dessa maneira, atender às perspectivas do mundo globalizado (BARBOSA et al, 2007).

A aprovação de uma nova legislação para reger o sistema educacional foi uma das primeiras ações nesse sentido. Essa nova proposta acabou por gerir, também, os posteriores rumos e ações para a formação docente no país. Em seu escopo, podem ser citados, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, bem como o PARFOR, objeto de estudo deste trabalho.

A LDB, promulgada em dezembro de 1996, dispõe na sua sexta seção acerca das condições para a formação dos profissionais da educação pública, dentre eles o professor. Segundo essa legislação, exige-se uma formação em nível superior, em curso de licenciatura, para o profissional que atua na educação. Já no que diz

respeito ao exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação mínima exigida é a obtida em nível médio, na modalidade Normal. Esse é um ponto contraditório, tendo em vista que essa mesma lei extinguiu as licenciaturas curtas e exigiu a formação em nível superior para os professores da Educação Básica.

Ainda assim, no tocante à formação inicial do professor, a LDB define que essa é uma das responsabilidades feitas em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme estabelece o artigo 62, 1º e 4º parágrafos.

Além da LDB, o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece metas e estratégias das políticas de educação para o Brasil nos próximos dez anos, em cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal. As metas 15 e 16, voltadas para a formação dos profissionais da educação, preveem a criação de uma política nacional de formação docente que assegure a obtenção de um curso de licenciatura de nível superior aos profissionais da Educação Básica, na área de conhecimento em que atuam. Nesse âmbito, o PNE estabelece como meta a formação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação, além da garantia de cursos de formação continuada para todos os docentes em atuação.

Nesse sentido, a meta 15 do PNE está em consonância com o artigo 62 da LDB, ratificando a exigência de nível superior como formação inicial dos profissionais da Educação Básica. Esse é um grande desafio para um país que possui dimensões continentais e algumas dificuldades básicas a serem superadas. Demanda, essencialmente, um regime de planejamento das atividades a serem desenvolvidas. O próprio Ministério da Educação (MEC) também reconhece, ao pensar a formação de professores no PNE, que, para que de fato todos os professores tenham formação de nível superior,

o planejamento deve se dar a partir da análise das reais necessidades de cada escola, consideradas na gestão de cada rede ou sistema, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias didático-pedagógicas. Para a elaboração de planos estratégicos de formação, devem ser implantados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009). Em vários estados, os fóruns já se encontram fortalecidos e institucionalmente apoiados. À União cabe um forte papel de financiamento e a coordenação nacional (BRASIL, 2014, p. 13).

É a partir dessa necessidade de planejamento que os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente ganham protagonismo. Nota-se que o MEC confere a esses fóruns a responsabilidade de elaborar um planejamento estratégico que considere as reais necessidades de cada rede de ensino, com vistas ao cumprimento das exigências da LDB e PNE, em específico a meta 15 deste último.

Nesse sentido, os esforços para viabilizar esse nível de interação e integração entre os níveis de federação em prol de um planejamento estratégico para a educação também aparecem no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado pelo Decreto nº 6094, de abril de 2007. Ele propõe a reunião de esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração com famílias e comunidade, a fim de melhorar a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2007).

A participação dos entes federados se dá a partir da elaboração dos seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), que representam um conjunto de ações apoiadas técnica e financeiramente pelo MEC, para o cumprimento das metas, diretrizes e estratégias do Plano de Metas. Com o objetivo de sistematizar a participação dos estados e municípios nesse programa, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC foram vinculadas à adesão das localidades ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR.

Viabilizado por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação se constitui como um grande guarda-chuva que abriga também programas de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, de abrangência nacional, como Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), Programa Nacional

de Tecnologia Educacional (Proinfo), Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa TV Escola e DVD Escola, Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Pacto Nacional do Ensino Médio (PNEM). O próprio PARFOR, objeto deste estudo, está abarcado na adesão ao plano. Esse conjunto de programas acabou instaurando novas políticas nacionais de formação de professores no país, estabelecidas a partir de certo tipo de regime de colaboração entre os entes federados, que se encontra ativo até a presente data.

Criado pelo Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o PARFOR tem como propósito específico atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas, a partir de três situações específicas: a 1ª licenciatura para os detentores do nível médio, a 2ª licenciatura para os professores que atuam fora da sua área de formação e a Formação Pedagógica para os bacharéis que atuam na docência (BRASIL, 2009).

No que diz respeito à formação de professores específica do Amazonas, lócus da pesquisa aqui apresentada, há alguns outros elementos que se acrescentam ao cenário nacional apontado. Situado na região norte do Brasil, o estado é caracterizado por sua grande extensão territorial, baixa densidade populacional, cortado por rios que formam a bacia amazônica e fazem com que o acesso a algumas regiões se dê, principalmente, por via fluvial ou aérea. A dimensão territorial e os aspectos hidrográficos se constituem como um primeiro desafio na efetivação dos planos para a formação de seus professores.

Além disso, podem ser elencadas outras circunstâncias que dificultam o acesso do professor amazonense à educação superior. Durante décadas a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi a única instituição de ensino superior do estado, evidenciando a acentuada carência local de docentes com formação superior. Além disso, os cursos de licenciatura eram oferecidos exclusivamente no campus da UFAM. Somente em 1987 a instituição iniciou o seu processo de expansão para o interior do estado, contando com uma progressiva interiorização e democratização do acesso, seja por meio da viabilização de convênios com universidades de outros estados, seja pela criação de instituições de ensino estaduais, como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

A partir dessa breve contextualização, percebe-se o quão amplos são os desafios para a formação docente do Amazonas. De acordo com o censo escolar do estado de 2007, dos 38.252 professores que atuavam no exercício da docência, 14.616 não tinham formação em curso superior, 4.645 eram graduados sem licenciatura e 18.991 graduados com licenciatura, conforme dados dispostos na tabela a seguir. Observa-se, ainda nesse mesmo ano, que cerca de 3 mil professores atuavam nas salas de aula da rede estadual e municipal com formação em nível de ensino fundamental e médio, inclusive fundamental incompleto.

Tabela 1. Número de docentes em sala de aula por escolaridade, no estado do Amazonas, segundo o censo escolar de 2007

Escolaridade	Nº de professores
Fundamental Completo	431
Fundamental Incompleto	166
Ensino Médio	2394
Ensino Médio Indígena	256
Ensino Médio com magistério	11369
Ensino superior com licenciatura	18.991
Ensino superior sem licenciatura	4.645
Total	38.252

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir da planilha da Gerência de Estatística, da SEDUC/AM, que tem como base o censo escolar de 2007 (2016).

Ainda cabem algumas reflexões a respeito dos dados da tabela acima, no que se refere ao número de professores com formação superior em licenciatura. O quantitativo de 18.991 docentes nessa situação não revela qual o percentual deles atua fora de sua área de formação. Oliveira (2015), citando Ossame (2014), aponta que, no estado do Amazonas, 55% dos professores do ensino médio não têm formação na área em que atuam e apenas 16,9% ministra aulas na sua área de formação.

Nas últimas duas décadas, o estado vem aderindo de maneira mais contundente a políticas públicas voltadas para a formação e qualificação docente, com vistas a atender às exigências da LDB no que diz respeito aos requisitos mínimos de formação para docência na Educação Básica. Em 2001, aderiu ao Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR), estratégia nacionalmente pensada com a finalidade de viabilizar uma formação de professores em larga escala. O PROFORMAR foi desenvolvido no estado em dois ciclos (PROFORMAR

I e PROFORMAR II), no período de 2001 a 2008, sendo implementado dentro da recém criada Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Tendo em vista as já apresentadas especificidades territoriais e deslocamento, a UEA adotou como proposta para a condução dessa formação o ensino presencial mediado pela TV, por meio da transmissão em tempo real via satélite das aulas ministradas em estúdio de televisão instalado em Manaus, nas dependências da Universidade. Ainda assim, alguns entraves no atendimento da demanda de professores advindos da capital e de 44 municípios permaneceram, tendo como característica uma distribuição desigual da demanda entre esses municípios, que tornava inviável, na leitura de seus gestores, a formação de turmas para o oferecimento de cursos em alguns deles.

O PROFORMAR era destinado, especificamente, para a formação inicial de professores em curso Normal Superior, tendo em vista o grande contingente de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil sem formação superior. O referido programa atingiu todo o estado do Amazonas, contribuindo para a formação de mais de 16 mil professores (BARBOSA e RAMOS, 2011). O programa foi custeado sobretudo pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), contando, ainda, com recursos próprios do estado e dos municípios, como característica do regime de colaboração entre os entes federados no qual programas como esse se estabeleceram.

Mesmo que o PROFORMAR tenha chegado a resultados expressivos no que se refere à formação docente, ainda havia lacunas relacionadas à seara da capacitação de professores para atuar nas salas de aulas. Persistia, até então, o problema do docente que atuava fora da sua área de formação nos anos finais do ensino fundamental e médio, visto que o programa não habilitou os professores a atuarem nesses dois segmentos de ensino.

Considerando todos os desafios relacionados à falta de docentes licenciados em áreas específicas do saber, ficou clara a necessidade de dar continuidade às iniciativas de formação docente no Amazonas que até então haviam sido sistematizadas, pensando-se agora nesse público em específico. Nesse contexto, o PARFOR passou a oferecer formação em licenciaturas nos cursos de Artes, Biologia, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português, Química, Sociologia e Formação Pedagógica.

Uma das suas principais características é a atuação de instituições de diversas esferas de gestão, em regime de colaboração, como a UFAM, a UEA, o IFAM e o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. No entanto, vale destacar, que o Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN) é o departamento da SEDUC/AM que tem como uma das suas finalidades implementar a política estadual de formação inicial e continuada para todos os docentes e não docentes que atuam na rede estadual de ensino público do Amazonas. Nesse sentido, a coordenação do PARFOR ficou delegada ao CEPAN, sem deixar de ressaltar e respeitar a especificidade do regime de colaboração preconizado pelo programa.

Conforme pontuado anteriormente, o PARFOR é um dos programas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e é requisito fundamental para a implantação de qualquer programa desse plano a elaboração, pelo ente federativo, do seu respectivo Planejamento Estratégico. Dessa maneira, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, em parceria com outras instituições¹, elaborou o Planejamento Estratégico do Estado, consolidando a demanda de professores da rede pública de ensino da Educação Básica para formação inicial em 17.553 docentes, dos quais 6.016 eram destinados à 1ª licenciatura, 8.957 à 2ª licenciatura e 2.580 à Formação Pedagógica (AMAZONAS, 2008).

Com a finalidade de estabelecer um cenário acerca do quantitativo de vagas oferecidas para graduação dentro do programa, a pesquisa aqui apresentada elencou dados do PARFOR disponíveis na Plataforma Freire², durante o período de 2009 a 2015, mesmo período de funcionamento do programa no estado.

No total, foram ofertadas 24.943 vagas para cursos de formação inicial para professores da rede estadual e municipal. Dessas, 13.607 foram destinadas a candidatos que cursariam sua 1ª licenciatura, 10.986 para aqueles que buscavam formação de 2ª licenciatura e 350 para os que procuravam Formação Pedagógica. Especificamente em relação ao número de vagas para a 2ª licenciatura, houve uma distribuição das turmas entre os municípios do estado: Manaus concentrou a

1 Secretaria Estadual de Educação, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-AM), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM), dentre outros.

2 A Plataforma Freire é um sistema eletrônico desenvolvido pelo Ministério de Educação em 2009, que tem como finalidade, entre outras, gerir e acompanhar o desenvolvimento do PARFOR nacionalmente. Ela é gerenciada pela CAPES desde 2012.

oferta de 2.820 vagas e as 8.166 vagas restantes foram direcionadas a outros 28 municípios do estado.

Ainda que o PARFOR tenha conseguido ofertar um grande número de vagas durante esse primeiro período (2009-2015), outros dados obtidos também por meio da Plataforma Freire indicam que apenas 9.116 professores da rede estadual realizaram pré-inscrição. A procura mais expressiva foi para os cursos de 2ª licenciatura, com 6.669 pré-inscrições. As 2.447 pré-inscrições restantes se direcionaram para turmas de 1ª licenciatura ou Formação Pedagógica. Esse número total representa, então, uma procura de cerca de 37% em relação à oferta inicial.

Já em relação aos números de matrículas efetivadas nas instituições amazonenses no âmbito do PARFOR, a UFAM totalizou 6.409 matrículas no período de 2009 a 2014, de acordo com dados da instituição. Percebe-se, assim, por meio da tabela a seguir que a maior parte das matrículas foi realizada por professores que cursam a primeira licenciatura.

Tabela 2. Número de professores matriculados na UFAM, no âmbito do PARFOR, em cursos de licenciatura de 2009 a 2014

Professores matriculados	Rede Estadual	Rede Municipal	Total
1ª licenciatura	1.163	4.028	5.191
2ª licenciatura	200	1.018	1.191
Total	1.363	5.046	6.409

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do IPES (2016).

Nos dados disponibilizados pela UEA constam 1.695 matrículas, sem contabilizar as informações relativas aos alunos concluintes. Já o IFAM tem 83 alunos matriculados nas turmas ofertadas, mas também não há o quantitativo daqueles que já terminaram o curso.

Os números apresentados na tabela indicam uma distância entre o quantitativo de vagas ofertadas pelo programa, o número de pré-inscrições realizadas por meio da Plataforma Freire e o total de matrículas efetivadas nas instituições de ensino. Também apontam para uma diferença entre a demanda apresentada pelo Plano Estratégico do estado da Amazonas para formação docente em 2ª licenciatura e a

efetiva matrícula dos alunos nesse perfil no PARFOR. A seguir, será detalhado de que forma esse processo ocorre, visando contextualizar a situação problema do caso de gestão aqui exposto.

No que diz respeito ao papel dos docentes no processo, a participação é feita da seguinte forma: inicialmente, para poder se candidatar a uma vaga nos cursos ofertados no âmbito do PARFOR, os docentes devem estar cadastrados em dois sistemas – Plataforma Freire e Educacenso³ –, realizar sua pré-inscrição no curso que pretende, ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação (que pode ser autorizada ou negada) para, por fim, participar do processo seletivo da instituição para a qual se cadastrou.

Já em nível macro das instituições envolvidas no processo, o sistema da Plataforma Freire funciona por meio de alguns passos: inserção de demandas de formação de professores pelas secretarias de educação; validação das demandas pelos respectivos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente de cada estado; realização de pré-inscrição pelos professores da rede pública de ensino nos cursos ofertados pelas IES; validação das pré-inscrições dos docentes pelas secretarias de educação; separação, pelas IES, dos professores cuja pré-inscrição foi autorizada para participação no processo seletivo específico de cada IES; e efetuação da matrícula dos professores no âmbito do PARFOR.

Importante se faz esclarecer que o processo seletivo do programa, no âmbito das IES, tem um formato bastante simplificado e exige daqueles professores que tiveram as pré-inscrições autorizadas pelas secretarias de educação apenas a apresentação de documentos pessoais e comprovantes de renda de escolaridade. Não é necessário, portanto, que o docente participe do processo seletivo usual das instituições (como ENEM e vestibulares).

Nesse sentido, é importante ressaltar como primeiro entrave para acesso aos cursos do PARFOR o fato de que muitos professores sequer efetuam sua pré-inscrição na Plataforma Freire porque não constam na base do Educacenso. Para isso, é preciso que ele seja recenseado no censo escolar, tendo em vista que as duas plataformas mantêm correspondência entre si. O cadastramento na base do Educacenso se caracteriza, então, como primeiro passo da candidatura do docente à vaga.

³ É um sistema on-line que visa coletar, organizar, transmitir e disseminar os dados censitários das escolas, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, para uma base de dados centralizada no INEP/MEC.

Deve-se destacar, ainda, alguns pontos que impedem a efetiva matrícula do professor no programa, o que pode interferir na formação das turmas: perda do processo seletivo simplificado, não apresentação de alguma documentação e não preenchimento de todos os pré-requisitos para concorrer à vaga pretendida. Esses aspectos podem ser pensados como entraves ao atendimento do propósito do programa no Amazonas, implicando no acesso e na permanência do professor, que passa a não ter a sua formação viabilizada. Vale apontar também que muitos cursos oferecidos para pré-inscrição na Plataforma Freire não chegam a se efetivar devido ao fato de não reunirem um número de alunos considerado suficiente para formar uma turma.

Importante se faz, então, que os participantes cumpram com suas atribuições dentro do PARFOR. Espera-se que seja propiciado apoio aos professores no que diz respeito ao afastamento/liberação das atividades laborais e provimento de transporte, alimentação e hospedagem para aqueles que se deslocam de seus municípios, além do oferecimento de infraestrutura mínima para a realização dos cursos (quadro de professores, estrutura predial e de biblioteca). Considera-se que esses sejam elementos necessários ao bom desenvolvimento e aderência ao plano.

A questão do envolvimento dos atores institucionais parceiros no PARFOR também é uma questão que pode ser problematizada. No que diz respeito ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas, órgão criado especificamente para cumprir os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, percebe-se que não há indícios de comprometimento com o programa. As frequências e participações nas sessões do fórum são baixas, o que tem implicado no cancelamento constante de reuniões por falta de quórum. Há, ainda, a alta rotatividade dos coordenadores gerais nas IPES, que também são parte integrante do Fórum, o que tende a comprometer o andamento das discussões e ações relativas ao PARFOR.

Pensamos que, de alguma maneira, essas questões apontadas acabam por centralizar na SEDUC a gerência e resolução de problemas do programa, descaracterizando, assim, o regime de colaboração inicialmente proposto.

É importante entender que o PARFOR vigora no estado do Amazonas há seis anos, sendo sucessor de outro grande programa para a formação docente no estado. Ambos conseguiram estabelecer resultados quantitativamente expressivos nos

seus respectivos cenários de atuação, mas ainda persiste a situação de professores atuando na docência sem formação específica. De acordo com os dados da Gerência de Lotação/Departamento de Gestão de Pessoas da SEDUC, 47% dos professores lotados em 2015 (um total de 5.439) ainda estão sem formação específica para atuarem na Educação Básica e 809 docentes desse total não têm nenhuma licenciatura e, por isso, devem cursar a 1ª licenciatura ou a Formação Pedagógica para permanecerem em suas funções. Os 4.630 restantes ainda devem fazer uma 2ª licenciatura. Desses, 3.832 está no interior do estado e 798 em Manaus.

Cabe ao PARFOR, como a mais recente ação governamental para formação docente, continuar promovendo ações para minimizar esse problema, atendendo, assim, às legislações vigentes. A partir do contexto apresentado, parte-se para a problematização da seguinte questão investigativa: por que a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, apesar de ter aderido ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, ainda apresenta um número significativo de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio atuando fora da sua área de formação? Objetiva-se, a partir dessa questão problema, identificar os principais entraves ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em atingir o seu propósito no estado.

O estudo realizado por Oliveira (2015) joga luz em alguns caminhos para analisar o PARFOR e os possíveis entraves ao desenvolvimento do programa. Em estudo realizado acerca da oferta do curso de pedagogia do programa no município de São Paulo de Olivença/AM, o autor pontua que esse tipo de política é desenvolvido de forma pouco articulada, havendo superposição de objetivos e competências.

Ainda de acordo com o pesquisador, as maiores dificuldades encontradas pelos alunos está relacionada a questões institucionais, como problemas de infraestrutura do polo, falta/atraso dos materiais de apoio, ausência das instâncias de coordenação/gestão no município e pessoais, como dificuldades em frequentar o curso fora do local de moradia, e problemas financeiras para se manter no curso.

Seja por meio dos dados evidenciados neste trabalho ou por pesquisas anteriormente realizadas acerca do PARFOR, percebe-se a existência de problemas que podem dificultar o alcance dos propósitos do programa no Amazonas. Isso justifica sobremaneira a necessidade do estudo deste caso de gestão, a fim de identificar os principais entraves no cumprimento do seu propósito, considerando o problema dos professores dos anos finais do ensino fundamental e médio atuando fora da sua área de formação.

Frente ao caso de gestão aqui apresentado, algumas questões são levantadas: i) Qual o perfil do professor-aluno do PARFOR? ii) Quais os desafios encontrados na operacionalização do programa? iii) De que maneira deve-se aperfeiçoar a estrutura e as práticas do PARFOR, a fim de favorecer o acesso e a permanência do professor no programa?

Referências

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE-AM**: uma construção da Sociedade amazonense. Manaus: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, Conselho Estadual de Educação, 2008.

BARBOSA, W.; RAMOS, J. **Proformar e a Educação no Amazonas**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

BARBOSA, W. et al. **Políticas Públicas e Educação**. Manaus: UEA, 2007.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2016.

OLIVEIRA, J. **O curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no município de São Paulo de Olivença (AM)**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

OSSAME, A. C. **Governo aponta professores do Amazonas ainda sem formação adequada**. 2014. Disponível em: <http://www.acritica.uol.com.br/noticias/Professores-Amazonas-adequada-Governo-Federal_0_1059494045.html>. Acesso em: 10 mar. 2016.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma análise da sua implementação nas escolas da rede estadual de ensino de Manaus

*Rosemaire Valente e Oliveira**
*Amanda Sangy Quiossa***
*Rogéria Campos de Almeida Dutra****

Este texto foi elaborado a partir da dissertação de Rosemaire Valente e Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a suporte de orientação Amanda Sangy Quiossa, mestra em Educação, e a orientadora Profa. Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra, doutora em Antropologia Social.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Antropologia Social (UFRJ).

A dissertação em questão trata da implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no estado do Amazonas, mais especificamente nas escolas estaduais do município de Manaus. O caso de gestão em torno do qual ela é desenvolvida tem como objetivo geral analisar os dados sobre a implementação do PNAE nas escolas de Manaus, apontando suas potencialidades e fragilidades.

Dele desencadeiam-se quatro objetivos específicos: descrever seu funcionamento e os dispositivos legais que o orientam e o disciplinam; analisar as formas de controle, gestão e sua repercussão em âmbito escolar; verificar as dificuldades encontradas pelos gestores escolares para viabilizar sua gestão; e buscar contribuir para o aperfeiçoamento das práticas dos atores educacionais, fundamentando sua compreensão e atuação, de forma eficiente e eficaz, na execução, no acompanhamento e no controle social do programa.

Neste artigo o referido caso de gestão será apresentado a partir dos elementos que o constituem, sendo realizada a descrição do PNAE, a apresentação dos atores que fazem parte da pesquisa, assim como a metodologia utilizada e os autores que compõem o referencial teórico.

O PNAE, segundo informa o portal do FNDE (FNDE, 2014), é considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo e é o único com atendimento universalizado. Também denominado de merenda escolar, é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem como objetivo transferir recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, a fim de suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos.

Segundo esse mesmo portal, sua origem se deu nos anos 1940, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta do Governo Federal em oferecer alimentação aos alunos. Entretanto, por indisponibilidade de recursos financeiros, foi interrompido e retomado nos anos 1950, quando foi elaborado um Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. Este foi o primeiro programa de merenda escolar em âmbito nacional sob responsabilidade pública. Desse plano inicial, o Programa de Alimentação Escolar se mantém até hoje, o que se deu a partir do financiamento do Fundo Internacional de Socorro à Infância (Fisi), atualmente Unicef.

Em 1955, foi instituída a Campanha de Merenda Escolar (CME), a partir do Decreto nº 37.106. Posteriormente, em 1956, com o Decreto nº 39.007, de 11 de abril

de 1956, passou a ser denominada de Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), visando promover o atendimento em âmbito nacional. No ano de 1965, o nome da CNME foi alterado para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) pelo Decreto nº 56.886/65, contexto no qual foram lançados diversos programas de ajuda americana, como Programa Alimentos para a Paz, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid); Programa de Alimentos para o Desenvolvimento, voltado ao atendimento das populações carentes e à alimentação de crianças em idade escolar; e Programa Mundial de Alimentos (PMA), da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ONU). Foi apenas em 1979 que o PNAE recebeu o seu nome atual (FNDE, 2014).

Com relação à execução do programa, ela se deu de forma centralizada desde quando foi criado até 1993. O órgão gerenciador planejava os cardápios, adquiria os gêneros alimentícios por processo licitatório, contratava laboratórios especializados para efetuar o controle de qualidade e realizava a distribuição dos alimentos em todo o território nacional. Em 1994, descentralizou-se a sua execução a partir do estabelecimento de convênios com municípios e Distrito Federal por meio de suas secretarias de educação.

Nos anos 2000 houve uma série de avanços no PNAE. Com relação à legislação, é possível citar a MP nº 1.784/98 e a nº 2.178, de 28 de junho de 2001, uma das reedições da primeira, e a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Como principais avanços, cita-se

- a obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo Governo Federal sejam aplicados exclusivamente em produtos básicos e o respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local.
- a instituição, em cada município brasileiro, do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do Programa. A partir de 2006, uma conquista fundamental foi a exigência da presença do nutricionista como Responsável Técnico pelo Programa, bem como do quadro técnico composto por esses profissionais em todas as Entidades Executoras, o que permitiu uma melhoria significativa na qualidade do Pnae quanto ao alcance de seu objetivo.
- a partir de 2006, o estabelecimento de parceria do FNDE com as Instituições Federais de Ensino Superior, culminando na criação dos Centros Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar – Cecanes, que são unidades de referência e apoio constituídas para desenvolver ações e projetos de interesse e necessidade do Pnae, com estrutura e equipe para execução das atividades de extensão, pesquisa e ensino. Dentre essas atividades, merece destaque as capacitações dos atores sociais envolvidos no Programa.
- em 2009 a extensão do Programa para toda a rede pública de educação básica, inclusive aos alunos participantes do Programa Mais Educação, e de jovens e adultos, e a garantia de que, no mínimo, 30% dos repasses do FNDE sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar.
- a inclusão do atendimento, em 2013, para os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE, para os da Educação de Jovens e Adultos semipresencial e para aqueles matriculados em escolas de tempo integral (FNDE, 2014).

Com relação à dimensão desse programa, nos anos 2000, o PNAE atendeu a cerca de 37,1 milhões de alunos, com um investimento de R\$ 901,7 milhões. Em 2014, foram atendidos, aproximadamente, 42 milhões de alunos, com um investimento de cerca de R\$ 3,6 bilhões (FNDE, 2014).

O caso de gestão de que trata este artigo, ao buscar compreender a implementação do programa, percebe a atuação dos gestores escolares frente à alimentação escolar como um dos seus principais pilares. Diante disso, se faz importante a reflexão acerca do seu desempenho. Será que os gestores participam do recebimento, da conferência, do armazenamento, do preparo e da distribuição dos gêneros alimentícios nas escolas? Por outro lado, como eles percebem o momento da

alimentação para os alunos e o trabalho dos manipuladores de alimentos, mesmo em condições físicas adversas?

Segundo os estudos de Freitas et al (2013), de modo geral, a alimentação escolar ainda é pouco reconhecida como atividade pedagógica pelos gestores escolares e nem sempre se encontra integrada ao currículo escolar. O PNAE enfrenta dificuldades para instituir na comunidade escolar, de maneira transversal e interdisciplinar, uma preocupação com alimentação e saúde e os atos de nutrição e alimentação como rituais do cotidiano.

Outro ator fundamental na implementação do PNAE é o manipulador de alimentos, que atua diretamente no preparo dos alimentos e também executa outras funções na escola. Pedraza e Andrade (2007) destacam o acúmulo de atividades desempenhadas por eles, como o preparo das refeições, a distribuição das preparações aos discentes, a higienização do material da cozinha, além da faxina geral da escola, o que ocorre na maioria dos casos.

Em visitas em algumas escolas de Manaus e conversas com os manipuladores de alimentos, realizadas em uma pesquisa exploratória, foram observadas algumas insatisfações desses profissionais quanto à sua atuação. Eles relataram não estarem satisfeitos com relação à visibilidade do seu papel na escola, com a falta de apoio da gestão escolar e falta de reconhecimento da importância da sua atuação como agente que influencia a educação alimentar dos alunos. Outras questões abordadas pelos manipuladores de alimentos se referem às condições de trabalho e aos baixos salários recebidos.

A partir das visitas realizadas, foi possível perceber também que, em algumas escolas, os cardápios propostos pelas nutricionistas da rede estadual do Amazonas não são cumpridos. As preparações dos alimentos são modificadas e o quantitativo de alimentos preparados é feito em menor quantidade. Foi observado, ainda, através dos saldos informados pelas escolas mensalmente à SEDUC, que, de forma recorrente, há um quantitativo significativo de gêneros alimentícios nos estoques dos depósitos, o que leva a concluir que as refeições do tipo “salgada” não são realizadas de acordo com as preparações estipuladas no cardápio encaminhado pela Gerência de Distribuição da Merenda Escolar (Gedime).

A partir dessas evidências é possível perceber que há problemas na implementação do PNAE, envolvendo a atuação dos gestores escolares e dos manipuladores de

alimentos. Com o objetivo de fiscalizar e assessorar a execução do programa, foi instituído o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), órgão deliberativo que existe desde 2000, tendo sido criado para fiscalizar os recursos federais destinados à merenda escolar e garantir as boas práticas sanitárias e de higiene dos alimentos nas instituições de ensino. Sua implementação está relacionada à descentralização dos repasses do PNAE, que passaram a ser feitos diretamente aos municípios e estados sem a necessidade da realização de convênios e acordos similares, visando dar maior agilidade ao processo.

Quanto à atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) do Amazonas, a partir de informações repassadas por seus representantes, é apresentado um demonstrativo do atendimento realizado em 2014 nas escolas estaduais do Amazonas:

Tabela 1. Atendimento do CAE nas escolas estaduais em 2014

Nº de escolas da capital	Quantidade de escolas da capital visitadas pelo CAE	Quantidade de municípios do interior	Quantidade de municípios do interior visitados pelo CAE	Nº de escolas no interior
225	22	61	03	347

Fonte: Elaborado pela autora a partir do CAE/AM, 2015 (2016).

Diante das informações da tabela 1, é possível considerar que a atuação do CAE do estado do Amazonas vem ocorrendo de forma tênue. O órgão, criado para fiscalizar, assessorar e deliberar, não vem desempenhando suas funções como deveria. Composto por representantes da sociedade civil, trabalhadores da educação, pais e alunos, cabe ao órgão analisar uma série de ações, que incluem desde a produção dos alimentos até a prestação de contas dos gastos relacionados à área. Com as visitas às escolas tão diminuídas, torna-se inviável o acompanhamento do que nelas ocorre e, conseqüentemente, da execução dessas tarefas.

Também é tarefa do CAE emitir um parecer anual sobre o uso desses recursos pela rede de ensino, o que também fica comprometido em um contexto no qual as visitas às escolas pouco acontecem. A principal implicação desses relatórios está no fato de eles serem a base de referência para a continuidade ou interrupção dos repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a alimentação escolar.

Ademais, no documento intitulado “Ações do Conselho de Alimentação Escolar 2014”, desenvolvido pelo CAE (Amazonas, 2014), foi possível verificar que não há informação quanto à realização de reuniões internas com os membros do conselho.

A partir das informações relativas ao ano de 2014¹, torna-se perceptível que a atuação do CAE não se deu de forma efetiva, o que traz como consequência um frágil acompanhamento da execução do PNAE, englobando a frágil orientação, fiscalização, visitação e o monitoramento da sua execução junto à entidade executora e à respectiva rede de escolas.

Diante dessa e das outras evidências apresentadas, o problema de pesquisa abordado neste trabalho envolve a implementação do PNAE nas escolas estaduais de Manaus, sendo analisados a atuação da gestão escolar, as condições físicas e a infraestrutura das escolas, o cardápio e a qualidade da alimentação escolar, a atuação dos manipuladores de alimentos e a atuação do CAE. Desse modo, a questão central do caso de gestão que se apresenta é: de que forma o PNAE está sendo implementado nas escolas da rede estadual de ensino de Manaus?

Intenta-se, com isso, investigar a implementação do PNAE nas escolas da rede estadual de ensino de Manaus, procurando identificar os distanciamentos e as aproximações entre o preconizado na legislação e o realizado na prática, com foco nos problemas de gestão do programa em âmbito escolar. Para isso, será realizada uma pesquisa de campo, a partir de uma perspectiva qualitativa.

Como instrumentos metodológicos, serão aplicados questionários aos gestores das escolas estaduais de Manaus, realizadas entrevistas com um gestor escolar, um manipulador de alimentos de cada uma das sete Coordenadorias Distritais de Educação e o presidente do CAE.

Os critérios aplicados para a escolha de Manaus como cenário da pesquisa se deu pela sua viabilidade, uma vez que a capital oferece acesso e comunicação com as escolas, com o CAE e com os sujeitos de pesquisa devido à proximidade geográfica, tornando mais viável a coleta de dados.

Esta pesquisa está sendo realizada por meio de um estudo dos elementos relacionados à gestão do PNAE na esfera escolar e do CAE, visando contribuir sobremaneira para o aperfeiçoamento das práticas dos gestores escolares quanto

1 Ano escolhido de forma amostral, tendo em vista que os dados de 2015 ainda não estão disponíveis.

ao cumprimento das normativas legais do PNAE e a diminuição de possíveis lacunas em sua execução.

Após a pesquisa de campo e com base no referencial teórico escolhido, espera-se ser possível realizar um contraponto entre as visões dos manipuladores, gestores e presidente do CAE sobre a importância atribuída à alimentação escolar e verificar se o posicionamento deles está em sintonia com o que é defendido, em termos de desenvolvimento do aluno, pelos nutricionistas. O objetivo é buscar perceber se esses atores devem ser formados/ sensibilizados em relação à alimentação escolar/ nutrição.

Buscando compreender a visão dos sujeitos sobre a qualidade da alimentação escolar e o papel do CAE, será utilizado como referência o texto dos autores Maria e Rezende (2014), que trata do Programa de Alimentação Escolar e a qualidade da merenda escolar em Uberlândia (MG), além do estudo de Decker et al. (2013), que aborda a avaliação da alimentação escolar oferecida aos alunos do ensino fundamental de escolas municipais em um município do vale do Taquari – RS.

Ademais, buscando enriquecer a discussão sobre alimentação escolar, pretende-se também trabalhar com outros pesquisadores do tema, como Melo (2006), que analisa a alimentação escolar no município de São João Evangelista – MG; Froehlich (2010), que apresenta um estudo sobre as estratégias de governança na implementação do PNAE em Dois Irmãos e Tapes (RS); Mielniczuk (2006), que desenvolve uma pesquisa acerca dos significados da alimentação escolar no Rio de Janeiro; Tanajura (2011), que estuda sobre as acepções de merendeiras com relação ao PNAE em um bairro de Salvador, Bahia; Bezerra (2009), que reflete sobre as implicações curriculares da merenda escolar; Voos (2009), que apresenta um estudo sobre a atuação do nutricionista no PNAE no estado do Rio Grande do Sul; e Costa (2013), que estuda a gestão e o controle social no programa.

É importante destacar que a proposta bibliográfica supracitada possibilitará a realização de uma análise do programa a partir da ótica de diferentes redes de ensino, a fim de se discutir as dificuldades de implementação e compará-las as do Amazonas.

A experiência da primeira autora deste artigo como nutricionista do PAE por mais de sete anos na Secretaria de Estado de Educação do Amazonas permitiu a constatação de que, apesar de toda a estrutura instituída, a prática do programa configura-se

como um processo de trabalho fragmentado, no qual os diferentes atores sociais contribuem com atividades específicas, porém muitas vezes, desarticuladas.

Tal situação vem impossibilitando a verificação do alcance das mudanças nas práticas propostas para os gestores escolares, a partir da descentralização do PNAE, o que dificulta a tomada de decisões para subsidiar os ajustes necessários ou manter as ações adotadas de maneira que os resultados correspondam aos investimentos realizados. Essas questões determinam a necessidade de se aprofundarem os conhecimentos sobre a forma como o programa da rede estadual de ensino das Amazonas tem se configurado na prática.

Referências

- AMAZONAS. **Ações do Conselho de Alimentação Escolar**. Manaus: 2014.
- BEZERRA, J. Alimentação e escola: Significados e implicações curriculares da merenda escolar. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955. Institui a Campanha de Merenda Escolar. Brasília, 1955.
- _____. Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956. Dá nova redação aos arts. 1º, 2º e 4º do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955. Brasília, 1956.
- _____. Decreto nº 56.886, de 20 de setembro de 1965. Modifica denominação de Instituição do Departamento Nacional de Educação. Brasília, 1965.
- _____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 1998.
- _____. Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Brasília, 1998.
- _____. Medida Provisória nº 2.178-34, de 28 de junho de 2001. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. Brasília, 1998.
- COSTA, J. **Política de alimentação escolar: tem carço nesse ango? A gestão e o controle social do PNAE**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DECKER, M.; STRACK, M.; GIOVANONI, A. Avaliação da alimentação escolar oferecida aos alunos do Ensino fundamental das escolas municipais em um município do vale do Taquari - RS. **Revista destaques acadêmicos**, CCBS/UNIVATES, v. 5, n. 3, 2013.

FNDE. **Sobre o PNAE**. 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

FREITAS, M. et al. Escola: lugar de estudar e de comer. **Ciênc. Saúde coletiva**, v. 18, n. 4, p. 979-85, 2013.

FROELICH, E. **A capacidade de “fazer diferente”**: os condicionantes legais e as estratégias de governança na implementação do Programa de Alimentação Escolar em Dois Irmãos e Tapes (RS). 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MARIA, J.; REZENDE, M. **O Programa de Alimentação Escolar e a qualidade da merenda escolar em Uberlândia (MG)**. Curso de Especialização em Biotecnologia, qualidade e segurança de alimentos, Faculdade Pitágoras, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 8, 2014.

MELO; Celma. **Análise da Alimentação Escolar no município de São João Evangelista - MG**. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Meio Ambiente e Sustentabilidade), Centro Universitário de Caratinga – UNEC, Caratinga, 2006.

MIELNICZUK; V. **Gosto ou Necessidade? Os significados da Alimentação Escolar no Município do Rio de Janeiro**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Ciências Humanas e Sociais) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PEDRAZA, D.; ANDRADE, S. Avaliação do Programa de Alimentação Escolar Municipal de Olinda - Pernambuco. **Revista brasileira em promoção da saúde**, v. 20, n. 2, p. 76-85-171, 2007.

TANAJURA, I. **Acepções de merendeiras sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar em um bairro de Salvador, Bahia.** 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Alimentos) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

VOOS; A. **Atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no estado do RS.** 2009. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Medicina, Departamento de Medicina Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Programa Escola da Terra: possibilidades e desafios da formação docente no estado do Amazonas

*Silmar da Silva Ferreira**
*Luísa Gomes de Almeida Vilardi***
*Angélica Cosenza****

O presente artigo foi construído coletivamente a partir do texto de qualificação de uma das autoras, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O caso de gestão desenvolvido, visando à dissertação, tem como objetivo analisar a formação continuada de professores e professoras que atuam nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano nas escolas da educação do campo, desenvolvida pelo Programa Escola da Terra no estado do Amazonas em 2014.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ e UAB/Barcelona).

O problema social que move o presente caso de gestão se baseia no fato de que grande parte das políticas públicas educacionais é pensada para a cidade e para os meios de produção urbana, em um movimento muitas vezes diretivo e prescritivo. Dessa forma, cabe à escola do campo adaptar-se aos currículos, aos calendários e às diretrizes estabelecidas nas demais escolas urbanas. Sendo assim, discutir a formação continuada dos professores e professoras das escolas do campo, atravessada por uma política que nasce sob o guarda-chuva do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo¹), é de suma importância para que se possa conhecer as suas particularidades e contribuir para processos formativos que contemplem necessidades e especificidades do campo, e não para o campo ou sobre o campo.

O Programa Federal Escola da Terra, instituído por meio da Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), surge como uma das ações do Pronacampo, em que o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e prefeituras municipais, busca promover a formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Ao aderir ao Programa Escola da Terra junto ao MEC, os estados se responsabilizam por apoiar a gestão do “Escola da Terra” nos municípios e no âmbito da sua própria rede, no que tange à construção e intercomplementaridade de estratégias que contemplem de forma consistente todos os partícipes; estabelecer estratégias, em articulação com coordenadores e tutores da ação entre as redes, no intuito de disseminar as boas práticas pedagógicas, tendo em vista a permanência e evolução da aprendizagem dos estudantes inseridos nas turmas; receber, compatibilizar e validar os relatórios mensais sobre a ação; encaminhar estratégias de correção das defasagens detectadas, em articulação entre as redes de ensino; e executar as demais atribuições constantes no Manual de Gestão, segundo o qual o Distrito Federal deverá desenvolver a gestão correspondente ao estado e município.

O Escola da Terra compreende quatro ações. A primeira delas é relativa à formação continuada que, de acordo com o Manual de Gestão do referido programa, tem como objetivo fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias

1 O Programa Nacional de Educação do Campo, lançado no dia 20 de março de 2012, visa oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para a implementação de políticas de educação do campo.

adequadas às comunidades atendidas, no intuito de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda segundo orientação do mesmo documento e do artigo 5º da Portaria nº 579 (BRASIL, 2013), a implementação da formação continuada é voltada especificamente para as escolas da zona rural, devendo ser realizada por cursos de aperfeiçoamento com carga horária total mínima de 180 horas, destinados a todos os professores e tutores.

A formação continuada é oferecida em regime de alternância, ou seja, dividida entre o tempo-universidade e o tempo escola-comunidade. O tempo-universidade caracteriza-se por encontros presenciais obrigatórios executados pelas instituições formadoras, ministrados com carga horária entre 90 a 120 horas. Já o tempo escola-comunidade são períodos formativos realizados em serviço e acompanhados pelos tutores, com carga horária entre 60 e 90 horas. A soma da carga horária dos dois períodos formativos deve totalizar, no mínimo, 180 horas.

Outras ações referem-se à oferta de material didático e pedagógico, ao monitoramento, à avaliação e à gestão, ao controle e à mobilização social. No que tange à oferta de material pedagógico, ela atende às necessidades de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, voltadas às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, como jogos, mapas, recursos para alfabetização, letramento e matemática, a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que também garante a remuneração, por meio de bolsas, do coordenador estadual e dos tutores responsáveis pelo acompanhamento e orientação dos educadores durante a formação.

Na ação de monitoramento e avaliação do programa são realizadas atividades que se caracterizam, primeiramente, por visitas de acompanhamento pedagógico, pelo menos uma vez por mês, às escolas do campo e quilombolas participantes, realizadas pelos tutores responsáveis pela assessoria pedagógica. Tal visita visa acompanhar o trabalho dos professores junto à turma, a evolução da aprendizagem dos alunos, o uso dos materiais, bem como contribuir para o aperfeiçoamento de estratégias de ensino com base nos conhecimentos adquiridos no momento tempo-universidade.

O acompanhamento também compreende a produção de relatório mensal referente a cada uma das turmas do Programa Escola da Terra, de acordo com o

modelo oferecido pelo Ministério da Educação, que deve ser elaborado pelo tutor responsável pela assessoria pedagógica da rede estadual, distrital e municipal da escola do campo ou quilombola e encaminhado ao coordenador estadual e/ou distrital.

A última ação de que trata o programa é a gestão, o controle e a mobilização social, que ocorre por meio de um arranjo institucional para a gestão das ações, articulando a Comissão Nacional de Educação do Campo e a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas e as instâncias colegiadas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no acompanhamento e desenvolvimento das atividades e ações vinculadas ao Escola da Terra. A gestão ocorre em nível local em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios, com tarefas diferenciadas para cada ente federado.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como instituição pública de ensino superior que integra a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, assumiu o compromisso de ministrar o curso de aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra aos/as professores/as das classes multisseriadas das séries iniciais do ensino fundamental das redes municipais do estado do Amazonas que fizeram adesão junto à SECADI/MEC.

O curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra, do ano de 2013, oferecido pela UFAM foi ministrado com carga horária total de 180 horas, das quais 120 foram no período presencial, denominado tempo-universidade, e 60 horas a distância, chamado de tempo escola-comunidade. A formação continuada utiliza, portanto, o regime de alternância, que prevê aos professores tempo de estudo teórico nas formações ministradas pelos/as docentes da UFAM e períodos de pesquisa e prática das ações propostas pelos formadores, em sala de aula, na escola e na comunidade em que atuam.

O Projeto Pedagógico do curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo da Universidade Federal do Amazonas assume como objetivos:

3.1. Geral:

Contribuir na formação continuada de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da educação, fundamentando as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de desenvolverem estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo.

3.1.1. Específicos:

1. Estudar o processo do mundo do trabalho do campo e suas alternativas;
2. Conhecer os fundamentos da Educação do Campo seus pressupostos, princípios, currículo e sua relação com a cultura, trabalho, e a identidade do sujeito do campo; e
3. Experienciar a práxis da Pedagogia da Alternância e sua aplicação, os fundamentos pedagógicos e as práticas educacionais do campo centradas no tratamento de respeito à diversidade (UFAM, 2013).

Os objetivos traçados no projeto pedagógico reforçam a necessidade de se manter os diálogos entre teoria e prática e entre saber tradicional e científico, que constituem articulações caras no cenário epistemológico e teórico da educação do campo. Ao reforçar essa inter-relação entre os saberes, o programa constrói sua identidade pautada na valorização do sujeito do campo e da sua cultura. Nesse sentido, parece se aproximar de aspirações progressistas, desenhadas no direito dos povos do campo à educação.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

O programa formativo estabelece, ainda, objetivos referentes ao incentivo do/da docente à pesquisa, para que ele/a aprofunde os conhecimentos sobre o contexto local no qual atua, a fim de aproximar os saberes tradicionais aos conhecimentos científicos e ao trabalho do campo. O/A docente é, acima de tudo, pesquisador/a,

e o campo de sua pesquisa é a sala de aula, a escola e a comunidade em que ela se encontra inserida.

A formação continuada da UFAM propõe os seguintes temas para serem trabalhados no tempo-universidade: Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária; Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo; Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo; Práxis Docentes na Escola do Campo; e Concepção de ensino e pesquisa na Formação de Professores do campo na Amazônia, conforme figura 1.

Quadro 1. Matriz curricular do Programa Escola da Terra a ser executado pela Universidade Federal do Amazonas em 2014

MATRIZ CURRICULAR				
CARGA HORÁRIA/ MÓDULO	PÚBLICO ALVO		ESTUDO	
120	Formação dos Formadores da UFAM		Projeto Político e os Processos Formativos e Preparação do material didático	
180	EIXOS ARTICULADORES	CARGA HORÁRIA		EIXOS TEMÁTICOS
80	Trabalho e Educação do/no Campo	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização e Ecologia
		20	10	
		20	10	Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos a Economia Solidária
		15	05	Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo.
10	Seminário Integrador: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas			
80	Escola do Campo e sua práxis	20	10	Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo
		20	10	Práxis Docentes na Escola do Campo
		10	10	Concepção de ensino e pesquisa na Formação de Professora do Campo na Amazônia.
Início / Término		Dezembro / 2013	Agosto / 2014	
10	Seminário Integrador: Educação do Campo e Escola do Campo			

Fonte: Coordenação da Educação do Campo da Universidade Federal do Amazonas, 2014.

A formação continuada oferecida traz em sua matriz eixos articuladores a serem trabalhados no tempo-universidade pelo formador da UFAM, que propõe o aprofundamento dos eixos temáticos das atividades que envolvem leitura e reflexão para o desenvolvimento das atividades práticas no tempo escola-comunidade, acompanhado pelos tutores do programa. Essa formação docente favorece que o/a professor/a compreenda a importância do campo como lugar de saberes e valores, a partir de uma concepção emancipatória.

Conforme consta no Projeto Pedagógico da UFAM, a formação continuada traz em sua matriz curricular dois eixos articuladores para serem trabalhados no tempo-universidade. O primeiro deles estabelece a relação Trabalho e Educação do Campo como fundamental no desenvolvimento das práticas cotidianas das comunidades, permitindo a valorização do homem do campo, suas identidades, sua cultura, seu trabalho e sua educação. Essa forte ligação entre o trabalho e a educação é decorrente de todas as lutas dos movimentos sociais que concebem o campo como local de trabalho, em busca da valorização dos princípios da sustentabilidade e da economia solidária na prática da agricultura familiar e da agroecologia, com a utilização das potencialidades produtivas locais e dos recursos existentes em cada comunidade.

O segundo eixo apresenta a Educação do Campo e suas práxis, associando teoria e prática do Programa Escola da Terra ao realizar a pesquisa como princípio educativo na prática cotidiana, auxiliando na construção e/ou reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola participante. Isso estimula a prática reflexiva e o engajamento de cada docente, discente e comunidade nessa tarefa, que envolve o reconhecimento da individualidade em prol da coletividade, corroborando para a compreensão do papel de cada um na construção de uma Educação do Campo que atenda às especificidades locais. A apresentação dos resultados de cada bloco é realizada nos Seminários Integradores da Educação do Campo e Práticas Pedagógicas, com o compartilhamento das atividades desenvolvidas em cada classe multisseriada.

Conforme consta na proposta pedagógica do curso de capacitação de professores/as, oferecido pela UFAM, o processo avaliativo do curso se dá

[...] por meio de questionários aberto e fechado, com questões referentes aos aspectos da estrutura, pedagógico, conteúdo, coordenação e participação do processo formativo de todos os envolvidos no curso. Por entender que avaliação representa responsabilidade coletiva e particular, tendo como eixo a auto-avaliação para a superação das falhas e para novas aprendizagens, a UFAM se dispôs a aplicação deste instrumento em dois momentos. O primeiro momento após a realização do segundo eixo temático e no sexto eixo temático (UFAM, 2013).

Assim, tal avaliação considera a responsabilidade coletiva, de modo que seus instrumentos configuram-se como questionários que se destinam a avaliar a estrutura, os aspectos pedagógicos, o conteúdo, a coordenação e a participação de todos os envolvidos no curso.

A certificação dos/as professores/as é feita pela Faculdade de Educação da UFAM, para aqueles que cumprirem satisfatoriamente a carga horária programada para as seis formações, e a realização de um Seminário Integrador ao final de cada eixo articulador, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 2. Cronograma do curso de formação continuada do Programa Escola da Terra oferecido pela UFAM para o ano de 2014

Mês	Atividades
Abril 2014	Tempo Universidade: Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica na Educação do Campo – Professores(as) Formadores(as).
	Tempo Comunidade: Atividade de Pesquisa do 1º Eixo temático – Acompanhamento dos Tutores.
Maio 2014	Tempo Universidade: Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária na Educação do Campo.
	Tempo Comunidade: Atividade de Pesquisa do 2º Eixo temático – Acompanhamento dos Tutores.
Julho 2014	Tempo Universidade: Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo – Atividade com os(as) professores(as) formadores(as)
	Tempo Comunidade: Atividade de Pesquisa e Partilhas do Saber do 3º Eixo temático – Acompanhamento dos Tutores.
	I Seminário Integrador: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas
Agosto 2014	Tempo Universidade: Pesquisa como Princípio Educativo e o currículo da Escola do Campo – Professores(as) Formadores(as)
	Tempo Comunidade: Atividade do 1º eixo temático do 2º eixo articulador - Partilhas do Saber – Acompanhamento dos Tutores

Mês	Atividades
Setembro 2014	Tempo Universidade: Práxis Docentes na Escola do Campo – Formadores(as)
	Tempo Comunidade: Atividade de pesquisa e Partilhas do Saber do 2º Eixo temático do eixo articulador Escola do Campo e sua Práxis – Acompanhamento dos Tutores.
Outubro 2014	Tempo Universidade: Concepção de Ensino e Pesquisa na Formação de Professores do Campo na Amazônia – Professores(as) Formadores(as).
	Tempo Comunidade: Atividade de Pesquisa e Partilhas do Saber do 3º Eixo Temático do Eixo Articulador Escola do Campo e sua Práxis.
Março 2015	II Seminário Integrador: Educação do Campo e Escola do Campo

Fonte: Coordenação da Educação do Campo da Universidade Federal do Amazonas, 2014.

A distribuição do tempo-universidade e do tempo escola-comunidade, descrita no quadro 1, oportuniza a práxis da formação docente em regime de alternância. Dessa forma, em cada tempo-universidade foi desenvolvido um tema a ser colocado em prática no tempo escola-comunidade.

Para dimensionar o esforço necessário para a implementação de políticas públicas na vastidão territorial do Amazonas, é fundamental compreender que esse é o maior estado brasileiro em extensão territorial, conforme as informações disponíveis no portal do governo², com 1.559.161,682 km². Sua população é composta por 3.483.985 habitantes, dos quais 2.755.490 vivem na área urbana e 728.495 na rural, de acordo com os dados fornecidos pelos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010.

Conforme exposto no projeto pedagógico, inicialmente a meta da UFAM era o aperfeiçoamento de 500 professores de 1º ao 5º ano das classes multisseriadas das escolas da educação do campo. Contudo, a universidade ampliou sua meta para oferecer formação continuada para 1.500 professores, tutores e interlocutores das redes municipais. Todavia, dentre os municípios que fizeram adesão junto ao MEC e considerando os recursos federais disponibilizados para essa ação, apenas 18 puderam ser contemplados com o Programa Escola da Terra no ano de 2014: Boca do Acre, Tefé, Maraá, Coari, Caapiranga, Presidente Figueiredo, Manaus, Iranduba, Manacapuru, Manicoré, Itacoatiara, Careiro da Várzea, Autazes, Borba, Novo Aripuana, Nova Olinda do Norte, Maués e Parintins.

² Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/o-amazonas/dados/>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

Considere-se aqui a complexidade de um programa que atua em 18 redes municipais, cada uma com suas peculiaridades, em uma ação que envolveu, em 2014, 1.368 professores/as cursistas, dentre eles 1.266 cursistas, 95 tutores, sete interlocutores que não acumulam função de tutor, sendo que esses docentes deram aula para 21.215 alunos nas 1.145 escolas do campo das redes municipais nas quais atuam

Para a distribuição das vagas para os/as professores/as em cada um dos municípios foi utilizada como referência a Base do Censo 2012, a mesma para a distribuição dos kits de materiais pedagógicos, contemplando as turmas de multisseriação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Assim, para o máximo de 15 professores/as cursistas e um mínimo de sete, foi designado um tutor, e para cada 40 participantes nas formações do tempo-universidade foi enviado um professor formador da universidade a cada um dos municípios contemplados.

Toda essa dinâmica em tamanha extensão exige um profissional capaz de acompanhar as ações e fazer registros com informações que possam demonstrar de forma clara como o programa se desenvolve, sintetizando todas as atividades realizadas nos municípios, definido pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, como Coordenador Estadual.

Para a Coordenação Estadual do Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas, houve processo seletivo cujo edital foi publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas de 3 de dezembro de 2013. Ele foi realizado em três fases: a primeira, eliminatória, condicionada ao exame de comprovação da qualificação e autenticidade dos documentos apresentados pelo candidato; a segunda, de caráter classificatório, consistiu na análise do Currículo Lattes; e a terceira, de caráter classificatório, por meio de entrevista. O resultado foi divulgado no site da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino no Amazonas³.

A atual Coordenadora Estadual do Programa, autora desta dissertação, foi lotada na Coordenação da Educação do Campo, Gerência de Atendimento à Diversidade, no Departamento de Políticas e Programas Educacionais, conforme determinava o edital de seleção.

³ Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/2013/12/seduc-divulga-resultado-do-processo-seletivo-para-selecao-de-coordenador-do-programa-escola-da-terra/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

O objetivo da dissertação a ser construída consiste em realizar um estudo descritivo e analítico do Programa Escola da Terra, no que tange à formação continuada oferecida aos professores e professoras que atuam nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano nas escolas da educação do campo, no estado do Amazonas, em 2014. A proposta é analisar as articulações entre a política de formação docente oferecida pelo programa, associada ao seu comprometimento com a questão da sustentabilidade, e as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo.

Para finalizar, são apontadas algumas questões que emergem do caso de gestão apresentado: i) Até que ponto os pressupostos da política do Programa Escola da Terra articulam uma formação docente que atenda às necessidades inerentes ao campo? ii) Como o programa articula os ideais de educação no campo, do campo e para o campo? iii) Em que medida essa perspectiva de um processo de educação emancipatória relaciona o trabalho, a cultura, a sustentabilidade, os saberes e as relações sociais dos sujeitos do campo em sua prática? (iv) Como os discursos da formação continuada oferecida pelo programa lidam com a questão da sustentabilidade no campo? É na tentativa de responder a essas questões que a presente dissertação se constrói, compromissada com os povos do campo como sujeitos de direitos, da política e da pedagogia.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria 579, de 2 de julho de 2013. **Diário Oficial da União nº 126**, 3 de julho de 2013. Seção 1, p. 11-12.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan/jun. 2003.

UFAM. **Projeto Pedagógico de Curso de Aperfeiçoamento em Educação Do Campo**, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/silmar%20ferreira/Downloads/Apresent%C3%A7%C3%A3o%20Equipe%20PROJETO%20PEDAG%C3%93GICO%20DE%20CURSO%20DE%20APERFEI%C3%87OAMENTO.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

Os desafios do gestor educacional na implementação do Conselho Municipal de Educação em Urucurituba

*Wagner José Serrão Maia**
*Mayanna A. Martins Santos***
*Alexsandra Zanetti****

Este texto foi produzido a partir do texto de qualificação de Wagner José Serrão Maia, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Mayanna A. Martins Santos, mestra em Educação, e a orientadora Profa. Dra. Alexsandra Zanetti, doutora em Educação.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Secretário Municipal de Educação de Urucurituba.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação (UERJ).

A promulgação da Constituição Federal de 1988, além de estatuir na educação o rol dos direitos subjetivos (artigo 208, § 1º), incumbiu aos entes federados a organização de seus sistemas de ensino, atribuindo aos municípios a responsabilização pelo ensino infantil e fundamental (artigo 211), tendo por base os princípios da democratização da gestão e descentralização do ensino público.

Embora a atual Constituição Federal não faça menção específica aos Conselhos de Educação, ao invocar os princípios da democratização, abre precedentes sobre a exigência de órgãos colegiados nos sistema de ensino. Consequentemente, a criação desses conselhos, caracterizados pela larga representatividade dos segmentos sociais e que se coadunam de acordo com as esferas administrativas do pacto federativo, ganha maior força na década de 1990.

Como órgãos colegiados, os Conselhos de Educação são estatais (BRASIL, 1995) e, embora não tenham sua gênese na administração pública direta, deliberam sobre o funcionamento do ensino em sua esfera de atuação. Nesse aspecto, sua composição é definida de acordo com seu regimento, sendo a participação de seus representantes de forma voluntária, sem interferência do poder público municipal. Constituído por expoentes dos segmentos sociais, o colegiado tem como uma de suas atribuições formular normas para os sistemas educacionais, além de acompanhar e avaliar as políticas educacionais e ações implementadas no contexto educacional.

Assim, a gestão democrática com participação social ganha relevância quando se considera a autonomia expressa no pacto federativo. Os dois temas se entrelaçam a partir do que pressupõe o texto constitucional de 1988 quando destaca, no seu artigo 1º, que “o poder emana do povo” (BRASIL, 1988) e outorga a cada ente federado o exercício pleno de sua autonomia.

Desse modo, o processo de democratização da gestão educacional requer a consolidação de ambientes dialógicos e deliberativos nos quais os cidadãos sejam devidamente representados em seus segmentos sociais, compondo órgãos de acompanhamento e controle social, com o intuito de fortalecer ações interventivas dentre os quais figuram os Conselhos de Educação (TENÓRIO, 2005).

As ações do Conselho Nacional da Educação foram determinadas pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Ao apresentar como será a sua organização, a referida lei menciona, em

seu artigo IX, como responsabilidade da União, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996), por meio do Conselho Nacional de Educação - CNE.

No que concerne à relação do CNE com os colegiados dos demais entes federativos subnacionais, tal legislação manifesta-se de forma clara quando se refere às ações colaborativas com os Conselhos Estaduais de Educação – CEE –, ao determinar que o Colegiado Federal deve “manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal” (BRASIL, 1996).

Poderia se pensar que os Conselhos Municipais de Educação estivessem excluídos dessas relações entre o CNE e CEE, isolados, portanto, em suas deliberações relacionadas ao aspecto local das políticas públicas educacionais. No entanto, considerando o teor do alínea “f” da LDB 9394/96, que destaca como uma de atribuições “analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino” (BRASIL, 1996), se pressupõe uma abertura colaborativa com a última instância no âmbito municipal, que envolve a educação infantil e o ensino fundamental. A própria formação do CNE, ao permitir representatividade e assento dos municípios por meio de suas Secretarias Municipais ou Conselhos na Câmara de Educação Básica (BRASIL, 1995), reforça o argumento de interação desses colegiados em seus respectivos níveis federativos.

Ao determinar o compartilhamento das responsabilizações dos integrantes do pacto federativo, estabelecido pela CF de 1988 e devidamente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é possível mensurar que cada sistema de ensino deva atuar de forma abrangente dentro de suas competências, porém integrado, unindo forças em tarefas que exigem esforços, como, por exemplo, na oferta do ensino fundamental.

É certo que, nessa perspectiva, o CNE poderá direcionar questões norteadoras de políticas educacionais e ações pedagógicas dentro de um parâmetro que contemple o interesse dos municípios de modo geral. Elas poderão ser integradas a seus próprios sistemas de ensino e se adequarão às suas especificidades por meio de normatizações de competência dos conselhos estaduais e municipais de educação.

A instituição dos Conselhos de Educação no Estado do Amazonas tem seu marco com a criação oficial, a partir da promulgação da Constituição Estadual do Estado do Amazonas, em 1946, contextualizada com o fim do regime ditatorial intitulado “Estado Novo” e o início de um período democrático bipartidário. Tal conselho foi intitulado Órgão Superior do Sistema Estadual de Educação e Ensino, posteriormente denominado Conselho Estadual de Ensino (CEE). Sua última regulamentação foi pela Lei nº 2.365, de 11 de dezembro de 1995, que “dispõe sobre a reorganização do CEE e dá outras providências com funções normativas, consultivas e normatizadoras e avaliativas”, na qual destaca que a função de conselheiro é de relevante interesse público (AMAZONAS, 1995).

As diretrizes que estabelecem o funcionamento do CEE estão elencadas no Regimento Interno homologado por meio do Decreto nº 17.889, de 18 de junho de 1997, que, no artigo 1º, o conserva em sua natureza como órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação, visando integrar a ação educativa no âmbito do estado alinhado à política educacional do país.

Há de se convir que a falta de estrutura, comum nos conselhos estaduais e, de forma mais específica, no Amazonas, cuja densidade demográfica é bastante esparsa, ocasionando amplas distâncias entre as aglomerações habitacionais, vilas e cidades, implicam em dificuldades imputadas ao colegiado estadual no seu campo de atuação.

De acordo com as resoluções publicadas no site do órgão¹, não constam iniciativas por parte do colegiado estadual que determinem a criação dos conselhos municipais, a exemplo do que ocorreu em Minas Gerais (TEIXEIRA, 2004), tampouco intervenção quanto à sua criação. Isto posto, suscita hipóteses de que a iniciativa de criação dos conselhos é dos municípios, que podem ver na falta de uma atuação mais efetiva do CEE/AM uma das justificativas para implementarem seus próprios colegiados.

É importante considerar que a articulação com o Conselho Municipal de Educação deve estar inserida no que dispõe a LDB/96 dentro das competências engendradas pelo regime colaborativo dos sistemas de ensino.

1 Disponível em:
<http://www.cee.am.gov.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=187>.
Acesso em: 26 set. 2015.

Nota-se no regimento interno do CEE/AM, homologado pelo Decreto nº 17.889 (AMAZONAS, 1997), que não existe nenhum dispositivo que referencie o processo de articulação com os conselhos municipais, denotando que tal iniciativa deve ser proposta pelo município. Importante ressaltar que essa prática ainda se efetiva timidamente. Contudo, alguns avanços nessas articulações têm ocorrido por meio do ProConselho², que oferece capacitações para os conselheiros municipais.

Em termos gerais, os Conselhos Municipais de Educação são órgãos públicos paritários constituídos por membros indicados pela sociedade local que, somados aos representantes da administração pública municipal, se reúnem periodicamente em forma de colegiado para deliberarem sobre questões normatizadoras, consultivas e fiscalizadoras, visando a ações e políticas educacionais no âmbito do município.

Nesse sentido, Dagnino (2004, p. 96) destaca ser de grande relevância “o compartilhamento do poder do Estado com a sociedade em ação conjunta para o aprofundamento democrático” para que, de fato, haja uma efetivação de uma nova relação de poder. Andrade reforça essa afirmativa, destacando a importância dos espaços dialógicos, que devem aprofundar essas relações em uma forma de consolidação do processo democrático, ao destacar que “a participação é uma estratégia de ação política dos sujeitos sociais com vista à democratização da gestão pública” (ANDRADE, 2010, p. 299).

No que se refere ao município de Urucurituba, objeto de estudo da dissertação que subsidia tal artigo, diante da necessidade de reger de forma autônoma sua rede de ensino, por meio da Lei Municipal nº 005, de junho de 2002, foi instituído o Sistema Municipal de Educação. A referida lei precisou ser alterada pela Lei Municipal nº 54, de 9 de outubro de 2006, para contemplar alguns aspectos da Educação Básica que não tinham sido abordados na anterior. Além disso, em seu artigo 12, inseriu o Conselho Municipal de Educação como um órgão constituinte do sistema, de cunho deliberativo e assegurador do poder participativo da sociedade nas questões educacionais do município, sendo composto por duas câmaras: educação infantil e ensino fundamental (URUCURITUBA, 2006, s/p).

As duas câmaras foram definidas conforme consta no artigo 1º do Decreto Municipal nº 402, de 15 de maio de 2009, que também instituiu e nomeou os membros do

² Programa Nacional de Conselheiros Municipais de Educação. Estimula a criação e o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação com vistas à participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-conselho>>. Acesso em: 26 set. 2015.

Conselho Municipal de Educação. Vale ressaltar que esse documento é composto apenas por dois artigos. O primeiro restringe-se a citar os nomes dos conselheiros nomeados para cada câmara, não indicando ou mencionando as normas específicas para a configuração desses segmentos. O segundo o coloca em vigor e nele também não há nenhum tipo de regulamentação característico de regimento interno de órgãos deliberativos.

O quadro de integrantes desse colegiado é constituído por representantes de órgãos públicos e da sociedade civil organizada. Seus 12 membros e respectivos suplentes são indicados pelos segmentos nele representados e divididos nas duas câmaras de níveis de ensino, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Composição do CME do Município de Urucurituba – AM

Câmara	Nº Representantes	Categoria/Segmento
Educação Infantil	02 02 01 01	Professores atuantes no nível de ensino Professores efetivos Poder executivo Poder legislativo
Ensino Fundamental	01 01 01 01 01 01	Professor atuante no nível de ensino. Professor efetivo. Gestor Supervisor/Semec ¹ . Associação de Professores Poder Executivo

Fonte: URUCURITUBA, 2009.

Na Câmara da Educação Infantil são seis representantes, sendo dois professores atuantes, dois efetivos, um representante do poder executivo e um do legislativo. Já na Câmara do Ensino Fundamental, há um representante de cada categoria, sendo eles professor atuante no nível de ensino, professor efetivo, gestor, supervisor, representante da associação de professores e do poder executivo.

Quanto à indicação dos docentes para compor tais câmaras, não há uma definição exata de qual entidade representativa deva fazê-la. No entanto, os ofícios constantes nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação (Semec), delegam tal atribuição à delegacia local do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (Sinteam).

Outro ponto a ser destacado é a periodicidade de reuniões. Segundo documentos da Semec, as câmaras se reuniram apenas uma única vez por ocasião da posse

dos conselheiros, não havendo, portanto, outro registro que indique a frequência desses encontros na rotina do colegiado.

Um ponto fundamental a ser destacado é a forma como foi criado o CME. Segundo o artigo 12 da Lei Municipal nº 054/2006, sua “composição, organização, competência e as diretrizes de funcionamento do Conselho serão estabelecidos em lei específica e no seu regimento interno” (URUCURITUBA, 2006, s/p). Portanto, o fato de ele ter sido implementado por meio de um decreto (Decreto Municipal nº 402/2009) já não está em consonância com o que preconiza a referida lei. Somado a isso, não foi elaborado o seu regimento interno, documento central para estabelecer o que compete a tal órgão e no qual seus conselheiros poderiam se subsidiar para tomadas de decisões.

Assim, o não funcionamento efetivo do CME em Urucurituba implica em um efeito em cadeia de outros problemas com reflexos no sistema educacional no município, dentre eles: a apropriação do gestor municipal e até mesmo do sindicato local dos professores na tomada de algumas decisões que seriam pertinentes às atribuições do referido conselho, a não definição coletiva do calendário especial que regula as atividades pedagógicas das escolas situadas em regiões condicionadas ao regime e ciclo de cheias e vazantes dos rios e a legalização de estabelecimentos de ensino particulares que atuam no município sem o aval de órgãos normalizadores.

Tendo em vista o cenário de pouca atuação do CME/Urucurituba, um desafio se descortina para o secretário municipal de educação do município: propor ações que resultem em um papel mais efetivo, eficiente e que incentive a participação dos atores sociais cujos assentos representativos na sua composição são assegurados pela legislação municipal, mas que tem na não manifestação participativa dos cidadãos locais e seus segmentos de representação a grande dificuldade em implementá-lo. Assim, algumas ações foram realizadas por ele, como emissão de vários ofícios convocatórios para os segmentos sociais, convidando-os a ocuparem seus devidos assentos representativos no CME/Urucurituba, conforme consta nos Ofícios nº 048/2013, 049/2013, 050/2013, 051/2013 e 052/2013 de 29 de abril de 2013. Porém, a maioria sequer respondeu, o que impede a nomeação legal dos membros do CME e seu efetivo funcionamento.

Outra possível suposição que pesa nesse contexto é a falta de conhecimento sobre as atribuições do CME, o que induz ao erro ou ao descaso. É possível que a

soma desses fatores contribua de forma significativa para que não haja, por parte dos segmentos sociais, o desejo de se fazer representar nos órgãos colegiados e deliberativos.

Nessa perspectiva, os cidadãos, ao não ocuparem esse espaço de exercício da cidadania, abriam mão do seu poder, de ser parte do estado (DAGNINO, 2004). Convém enfatizar que os órgãos, sejam eles governamentais ou não, devem dispor de mecanismos que incentivem e promovam espaços de participação social no processo de formação cidadã e fortalecimento da democracia, indispensáveis no efetivo envolvimento das instituições nos problemas locais que repousam sob a tríade democratização, participação e autonomia.

O fato de a secretaria municipal de educação, entre outras carências estruturais, não dispor de um setor com atribuições específicas para tratar as questões relacionadas aos conselhos municipais, conforme prescrito no organograma de seu sistema de ensino (URUCURITUBA, 2006), a fragiliza como instituição. Isso induz a um toque pessoal do gestor educacional nas relações que estabelecem com os demais órgãos do sistema educacional, em cujo personalismo, implícitos no timbre dos ofícios convocatórios originados diretamente de seu gabinete e destinados aos segmentos sociais, estão atrelados os sucessos e os fracassos de suas conduções e ações.

Tal problemática submete o secretário municipal de educação às pressões multilaterais por parte de outros atores, requerendo uma tomada de decisão no sentido de equacionar o problema. Os vereadores, tendo em vista terem indicado um de seus representantes para o devido assento nesse colegiado, conforme teor do ofício CMU/033 de 10 de maio de 2013, cobram por uma atuação mais efetiva de tal órgão, visto que já aprovaram a criação do sistema municipal de ensino e reclamam melhores resultados no desempenho educacional.

Além disso, a preocupação com a não atuação do CME se evidencia também nas ações dos pais que procuraram o Conselho Tutelar para fazerem reclamações. Conforme Ofício nº 045/2015-CT, de 01 de setembro de 2015, emitido por esse órgão de defesa da criança e do adolescente endereçado à secretaria municipal de educação, pede explicações do porquê das paralisações das aulas, ressaltando que “tal fato se dá, tendo em vista pais de alunos e comunitários que comparecem a este Conselho denunciando e procurando informações mais precisas”.

Nesse cenário, faculta-se à secretaria de educação tomar as devidas iniciativas no término dos mandatos dos conselheiros e convocar, caso o CME não o faça, os segmentos sociais a efetuarem a escolha de seus representantes, que serão posteriormente nomeados por meio de ato do poder executivo municipal, cujo procedimento respeite os limites que ensejam a legalidade do ato.

Vale ressaltar que tal procedimento não se configura como uma intervenção do poder executivo no órgão colegiado, mas uma atitude que se contextualiza nas necessidades impressas na rotina administrativa, as quais podem ser frustradas caso tais representantes não sejam indicados democraticamente por seus segmentos, pois a ele não compete efetuar tais indicações a não ser do seu próprio assento no referido conselho.

Diante disso, pensar a gestão pública de forma que sistematize o envolvimento do cidadão em um ambiente no qual ele tenha vez e voz consiste em imprimir ações duradouras dentro de uma agenda sob a qual se debruçam, de forma coletiva, na valorização das opiniões, experiências e saberes que permeiam o ambiente social.

Não basta só abrir os espaços dialógicos para a coletividade, é importante que haja incentivos para que o cidadão sinta-se partícipe atuante na implementação de ações incorporadas nas políticas locais como forma de aprimoramento da gestão democrática. Trata-se de um preceito constitucional que não se restringe somente ao âmbito local ou a determinado setor da administração pública, mas a todo um sistema ao qual esses espaços estão intrinsecamente ligados.

Assim, as dificuldades enfrentadas pela secretaria municipal de educação para que tal conselho seja realmente atuante tornou-se o objeto central da pesquisa que embasa este artigo. Diante disso, saber quais as suas causas da não participação de tais segmentos no CME e as possíveis implicações dessa ausência no processo educacional do município é o que se busca compreender.

Por fim, vale ressaltar que o caso de gestão ora descrito traz para discussão um problema comum aos gestores educacionais, a saber: quais mecanismos podem ser utilizados, de modo a efetivar a participação social nas instituições com fins ou na busca de consolidar a gestão democrática na educação?

Referências

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Decreto nº 17.889, de 18 de junho de 1997. Estabelece o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. Manaus, 1997.

ANDRADE, E. F. Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades e perplexidades no processo de democratização. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 37, p. 293-308, maio/ago. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 mar. 2015

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Estabelece as atribuições do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO D. (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**, Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Venezuela/facesucv/20120723055520/Dagnino.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos Municipais de Educação: Autonomia e democratização do Ensino. **Cadernos de Pesquisa**, Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004

TENÓRIO, F. G. (Re) Visitando o Conceito de Gestão Social. **Desenvolvimento em Questão**, Editora Unijuí, ano 5, n. 5, jan./jun. 2005.

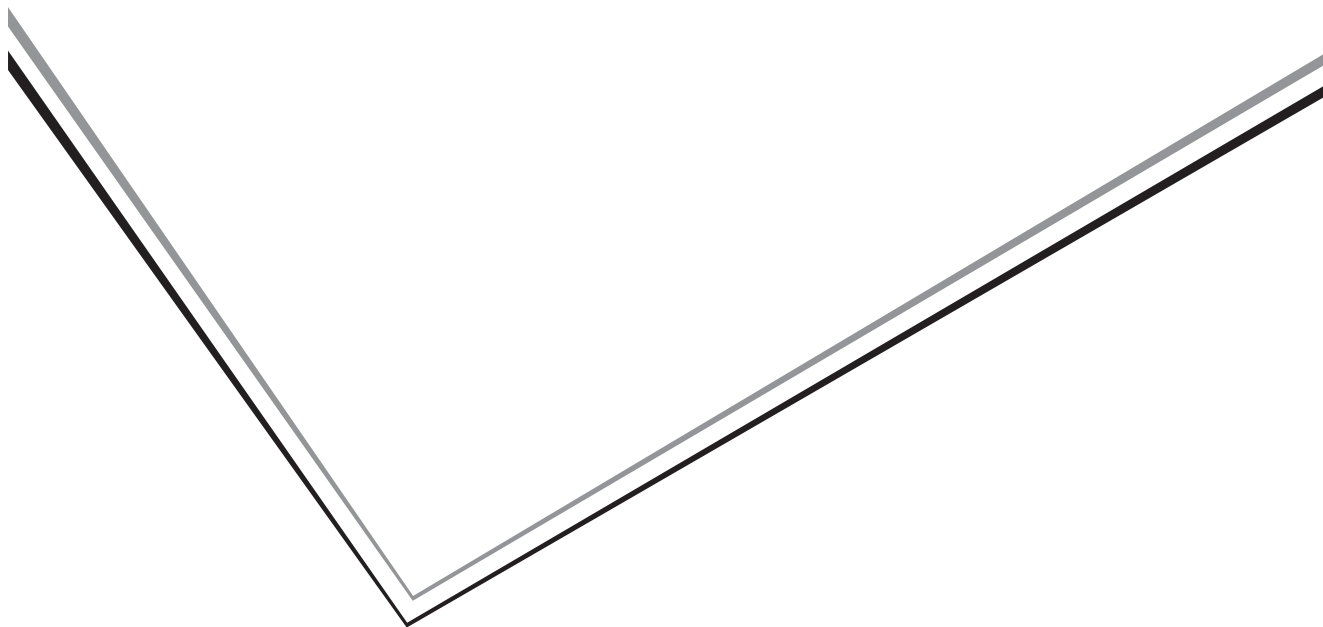
URUCURITUBA. Prefeitura Municipal de Urucurituba. Decreto nº 402, de 19 de maio de 2009. Nomeia os membros do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Urucurituba, AM, 2009.

_____. Lei nº 2.365, 11 de dezembro de 1995. Dispõe sobre a reorganização do CME e dá outras providências com funções normativas, consultivas, normatizadoras e avaliativas. Urucurituba, 1995.

_____. Lei nº 054, 9 de outubro de 2006. Cria, descreve a estruturação e o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino do Município de Urucurituba. Urucurituba, 2006.

SEÇÃO 5

Sistemas Educacionais e Avaliação Externa



Os desafios da avaliação na busca pela qualidade da Educação Básica

*Maria Amália de A. Cunha**
*Célia Maria F. Nunes***

O livro **Casos de Gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**, desenvolvido pelo Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF, vem se constituindo como um valioso material para os interessados no campo da Educação Básica brasileira, especialmente no que se refere à gestão, à avaliação e aos processos pedagógicos vivenciados no âmbito das escolas por meio de diferentes programas e políticas federais, estaduais e municipais.

Desde o primeiro volume do livro, produzido com uma amostra das dissertações desenvolvidas pela turma de 2012/2014, chama atenção a qualidade das pesquisas, em um esforço diagnóstico e de mensuração de problemas, e das análises reflexivas nos estudos de caso pesquisados. Cabe ressaltar que, ainda como parte da dissertação, o aluno elabora um plano de ação para o problema investigado, o que exige um esforço de articulação teórico-prática.

O tema da avaliação, tão caro aos trabalhos apresentados nesta seção, não é consensual. Segundo Brooke, Alves e Oliveira (2015), ele suscita oposições e resistências tanto por ainda ser associado a uma visão gerencialista da educação, quanto pelo uso de seus resultados. Por outro lado, pouco a pouco vem demonstrando sua importância para as políticas de gestão voltadas para a melhoria da distribuição e qualidade da educação.

Em outros termos, produções como estas aqui versadas mostram cada vez mais a premência de estudos que evidenciam a busca pela qualidade da Educação Básica em nosso país, que deve ter como objetivo precípuo garantir as competências necessárias para que crianças e jovens participem ativa e criticamente de nossa sociedade, como sujeitos de deveres e também de direitos. Esse princípio, tão

* Professora Associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

** Professora Associada do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP.

elementar, por muitos anos foi negado no Brasil, principalmente às crianças mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. Dessa forma, a eficácia de um sistema educacional de qualidade encontra-se no direito, garantido inclusive pela Constituição, que cada criança e jovem têm de aprender.

Tal fato tem chamado a atenção desde os formuladores de políticas públicas, sociedade civil organizada, movimentos sociais, ONGs, até especialistas da área, famílias, professores, alunos, dentre outros atores da sociedade. A visibilidade crescente em torno da importância de uma escola pública de maior qualidade vem ganhando centralidade à medida que a cultura da avaliação escolar no Brasil se amplia, contribuindo, assim, para uma maior atenção à divulgação de resultados de testes internacionais de avaliação como o PISA, bem como à expansão dos sistemas nacionais de avaliação.

Brooke e Cunha (2015), em recente estudo, mostram o papel cada vez mais relevante das avaliações subnacionais na composição da política educacional, considerando o número de estados e municípios que vêm implantando tal política. Mesmo não chegando sempre aos meios de comunicação, há indícios suficientes que está em curso uma mudança importante na penetração e diversificação da avaliação educacional no âmbito dos estados e municípios de porte maior, ao ponto de muitas das inovações nesse campo estarem acontecendo não mais na esfera federal, mas em instância subnacional. As avaliações da aprendizagem na fase de alfabetização, a criação de instrumentos padronizados para finalidades de diagnóstico individual e o uso da avaliação para políticas de incentivos salariais seriam apenas três exemplos.

Cada vez mais os estados estão assumindo políticas educacionais que têm como pressuposto a existência de informações detalhadas sobre a aprendizagem dos alunos, cuja execução requer o uso cada vez mais variado e sofisticado desses dados. Ou seja, os estados também parecem estar comprometidos com uma nova geração de instrumentos de avaliação e uma variedade cada vez maior de políticas de intervenção calcadas em informação sobre o desempenho dos alunos. Tais instrumentos de aferição do nível de aprendizagem dos estudantes têm se constituído como uma ferramenta necessária para uma política pública, tanto na esfera estadual quanto nacional, na tentativa de buscar uma maior equidade no campo educacional e, assim, diminuir a desigualdade escolar em nosso país.

Os resultados dos testes nacionais de avaliação, ao produzirem um diagnóstico sobre o desempenho dos alunos, deram maior visibilidade ao efeito que a escola pode produzir nas suas vidas. Junto com eles, outra dimensão dos processos de avaliação passou a chamar a atenção dos pesquisadores: os questionários contextuais aplicados a alunos, professores e diretores das escolas. Seu objetivo tem sido identificar fatores associados aos resultados dos educandos que podem, de certa maneira, indicar onde os sistemas de ensino, escolas e professores estão errando, bem como fatores que promovam um melhor desempenho dos alunos (SCARTEZINI, VIANA, 2010). Com isso, as secretarias de educação, de posse desses dados, fundamentam seu apoio pedagógico aos professores na produção de materiais informativos que tentam traçar um diagnóstico do nível de aprendizagem desses sujeitos escolares.

Poderíamos destacar que a mudança mais fundamental para as avaliações externas ocorreu quando elas passaram a ter impactos, em graus variados, na gestão educacional. Se, inicialmente, as avaliações tinham apenas uma função mais diagnóstica da qualidade da educação, nos últimos anos os resultados obtidos passaram a ter consequências diretas, sobretudo, para as escolas (BROOKE; CUNHA, 2015)

Para os estados, os usos das informações geradas pelos sistemas próprios de avaliação padronizados são bem variados e incluem desde a criação de indicadores de qualidade a sistemas de bonificações baseados em desempenho individual de profissionais da educação (BROOKE; CUNHA, 2015).

A educação é, portanto, um processo que se desenvolve ao longo do tempo. A medição exata da contribuição das diversas características e práticas escolares na promoção do aprendizado requer o acompanhamento contínuo do aprendizado dos alunos e, simultaneamente, de suas condições de escolarização (BROOKE; BONAMINO, 2011).

Sendo assim, convém destacar que, embora o aprendizado seja facilitado pelas condições socioculturais das famílias, é nas escolas que ele se concretiza. Pensando nisso, os trabalhos desta seção refletem os impactos da avaliação em seus diferentes níveis, seja por meio de suas ferramentas, como insumo de pesquisa, para apoio pedagógico, ou como instrumento de gestão.

O trabalho **A experiência da correção pelo fator socioeconômico na Política de Bonificação por Desempenho da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo** analisa uma proposta desenvolvida pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, estado no qual tem sido implementada a correção de fluxo pelo nível socioeconômico na política de bônus por desempenho. Com a utilização de uma metodologia de pesquisa quantitativa, o autor realizou um levantamento documental dos dados de desempenho e nível socioeconômico das comunidades escolares assim como entrevistas com os atores envolvidos. Tais instrumentos buscaram investigar os indicadores de desempenho das escolas que se encontravam no nível mais elevado de classificação da política, identificando os fatores que favoreciam a bonificação de escolas do interior. A partir desse estudo, procurou-se, então, propor alterações que permitissem maior equidade na participação da política no município analisado.

Tomando como objeto o Exame Nacional de Ensino Médio, o artigo **ENEM: uma análise retrospectiva e prospectiva dos riscos** analisa a fase de aplicação das provas do exame, a fim de entender como ocorre a relação entre o *prescrito* no plano “centralizado” de gestão e o *realizado* no plano “descentralizado” na atuação das equipes locais de aplicação. Em uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem quali-quantitativa, o autor coletou seus dados por meio de entrevista realizada com um grupo focal e um questionário fechado.

Em levantamento inicial, verificou-se que o crescimento da escala de aplicação do exame ocorreu após 2010, quando o ENEM passou a ser utilizado como um importante instrumento de operacionalização de um conjunto de políticas do Ministério da Educação, substituindo os tradicionais vestibulares das instituições públicas e privadas de educação superior.

Já em uma perspectiva que vislumbrava discutir a utilização dos resultados das avaliações por parte dos gestores escolares da rede municipal de ensino de Teresina, o trabalho intitulado **A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina** recorreu à coleta dos dados por meio de entrevistas e questionários aplicados aos diretores dessas instituições educacionais. Com isso, foi possível analisar os fatores relacionados à sua proatividade na utilização dos resultados das avaliações no planejamento e na

gestão. Acredita-se que o uso apropriado desses indicadores pode ajudar a melhorar o trabalho de todos na escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

Em uma perspectiva mais local, a pesquisa **Análise do desempenho em Matemática dos alunos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola estadual do município de Euzébio-CE** analisa o desempenho em Matemática dos alunos de uma escola estadual do Ceará no SPAECE. Tendo como recorte temporal os anos de 2012 até 2014, o autor procurou identificar quais fatores interferiam no baixo rendimento nas avaliações externas da disciplina a partir das práticas da gestão da referida escola.

A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, desenvolveu-se por meio da observação na escola escolhida e da aplicação de um questionário aos professores da disciplina de Matemática e integrantes do núcleo gestor (diretor e coordenadores escolares). Com isso, propôs sugestões de ações para a situação analisada, visando contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção a fim de minimizar a defasagem de aprendizagem da disciplina na referida escola.

Ainda como instrumento contextual de avaliação pedagógica, o trabalho intitulado **Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ: o caso de uma escola no noroeste fluminense** analisou a organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola na busca pela melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ. Para tanto, empregou uma abordagem metodológica na perspectiva descritivo-qualitativa, recorrendo aos dados de entrevistas e à análise documental dos projetos e ações pedagógicas, dos resultados das avaliações externas e outros registros e documentos da escola pesquisada.

As discussões ora anunciadas demonstram como a avaliação e seus diferentes usos encontram eco tanto em nível nacional quanto subnacional. Apesar de as avaliações subnacionais utilizarem instrumentos descendentes do SAEB, fundamentalmente de monitoramento e não de diagnóstico, elas têm como objetivo explícito a preocupação com a qualidade da Educação Básica (BROOKE; CUNHA, 2015).

A despeito dos desafios enfrentados, as pesquisas evidenciam o caminho já percorrido: a utilização dos resultados de uma avaliação subnacional como ferramenta diagnóstica para a melhoria do planejamento e da prática pedagógica; a importância dos questionários contextuais e de currículos mais claramente formulados sem cercear as iniciativas dos docentes (BARRETO, 2015); a avaliação

como instrumento de comunicação pedagógica; a reflexão permanente, pelos pesquisadores e gestores, da melhoria conceitual e técnica dos instrumentos de avaliação, dentre outros.

Nesse sentido, o livro **Casos de Gestão** cumpre seu papel epistemológico e político ao colaborar, com análises sistematizadas pelos autores, para a discussão de fatores que possam garantir o direito de aprendizagem dos alunos, um dos princípios norteadores da busca pela qualidade na Educação Básica.

Referências

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Tereza G.; OLIVEIRA, Lina M. de. **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

BROOKE, Nigel; BONAMINO, Alice. **Geres 2005: razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre a eficácia escolar**. Rio de Janeiro: WalPrint, 2011.

BROOKE, Nigel P.; CUNHA, Maria Amália de A. A Avaliação Externa como Instrumento de Gestão Educacional (1a e 2a partes). In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Tereza G.; OLIVEIRA, Lina M. de. **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SCARTEZINI, Raquel A.; VIANA, Terezinha de C. O efeito-professor e sua transmissibilidade. **O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, São Paulo, n. 8, 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100058&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 fev. 2016.

A experiência da correção pelo fator socioeconômico na Política de Bonificação por Desempenho da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

*Abner Nunes Emerich de Paula**
*Thamyres Wan de Pol Fernandes***
*Marcelo Câmara dos Santos****

O caso apresentado neste artigo aborda a Política de Bonificação por Desempenho da Secretaria de Educação no Estado no Espírito Santo. Este estudo foi elaborado a partir da pesquisa de Abner Nunes Emerich de Paula, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Thamyres Wan de Pol Fernandes, mestra em Educação, e o orientador Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos, doutor em Sciences de L'education.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Professor da rede municipal de Anchieta-ES.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (PPGE/UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sciences de L'education (Université de Paris).

O caso apresenta como contexto a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), mais especificamente a política do bônus por desempenho implementada por esse sistema de educação. O estudo visa apontar as limitações do Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (IDE) utilizado para bonificação das escolas. Parte-se do pressuposto de que a forma como a política foi definida acarreta desigualdade entre as instituições de ensino, uma vez que elas podem ser contempladas com bonificação máxima, em função da correção pelo nível socioeconômico, e não pelo esforço escolar significativo. Outros fatores extraescolares, como o efeito do tamanho das escolas e a situação de vulnerabilidade social, apontada por Brooke (2013), encontrada em maior proporção nos grandes centros e, em menor, em cidades pequenas do interior, não são considerados nos atuais questionários contextuais, mas, vale ressaltar, afetam o desempenho dos estudantes.

Nossa pesquisa terá caráter qualitativo, com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas com o responsável pela Subgerência de Avaliação da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, a diretoria do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Espírito Santo e os gestores de três unidades que participam da política: a escola de maior IDE e, portanto, maior Índice de Merecimento da Unidade (IMU) do estado, a de mais elevado desempenho no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) entre aquelas que não alcançam IMU de 100% e a de periferia com melhor desempenho no Paebes.

A Política de Bonificação por Desempenho, implantada pela Sedu, por meio da Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro 2009 e regulamentada pelo Decreto nº 2761-R, de 31 maio de 2011, baseia-se em incentivos monetários concedidos a profissionais de instituições estaduais de ensino, com base nos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes). As avaliações que o compõem são aplicadas anualmente aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental (Paebes Alfa), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além dos discentes do 5º e do 9º ano e do 1º e 3º ano do ensino médio. Desde 2011, o programa também avalia, alternadamente, as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza (ESPÍRITO SANTO, 2015).

Os resultados do Paebes são gerados a partir de medidas de proficiência que demonstram o desempenho médio dos alunos, das turmas, das escolas e de toda

a rede. Além das medidas de proficiência, os resultados da avaliação mostram a distribuição dos padrões de desempenho, apontando o percentual de estudantes que se encontram no desempenho adequado e inadequado com base na matriz de referência da avaliação. Vale destacar que ele pode ser classificado nos padrões *avançado, proficiente, básico e abaixo do básico*. Além dos testes cognitivos, também são aplicados formulários contextuais, com questionários sobre a estrutura física da escola, o clima escolar e o contexto socioeconômico dos estudantes e dos profissionais da instituição.

Desde 2010, os professores e demais profissionais ligados à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo participam dessa política de bonificação, de acordo com os critérios estabelecidos na lei. O bônus recebido pelos servidores apresentam critérios individuais e coletivos. Os individuais contemplam a assiduidade e o tempo que o profissional atua na escola enquanto os coletivos têm como base o merecimento das unidades vinculadas à Sedu.

O valor da bonificação é calculado em termos percentuais pelo IMU a partir dos resultados de desempenho do ano anterior, sendo a definição de todas as unidades de ensino do estado feita anualmente por portaria específica. Assim, o servidor recebe um bônus correspondente a um percentual de seu vencimento mensal, de acordo com o desempenho da unidade em que trabalha. Entre os servidores contemplados, o valor mínimo recebido é de 30% e o máximo, de 100% de seu vencimento. Em 2015 o custeio para o Bônus Desempenho, correspondente ao exercício de 2014, foi de R\$ 35 milhões e contemplou 20.880 profissionais da educação (ESPÍRITO SANTO, 2015).

Cabe ressaltar que é previsto, embora ainda não tenha ocorrido, o não pagamento do bônus a uma unidade de ensino no caso de IMU 0%. Esse índice é estabelecido pela categorização das unidades de ensino em diferentes classes, segundo o Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (IDE), que varia entre 0,0000 a 100,0000 e considera o desempenho no Paebes e o Índice Socioeconômico (ISE) dos estudantes da unidade escolar.

O ISE atribuído aos alunos é gerado a partir dos formulários contextuais presentes no Paebes. Fatores como escolaridade dos pais, renda familiar, existência de livros em casa, acesso a bens culturais, entre outros, são considerados para estabelecer

uma medida de desenvolvimento econômico e social. A definição do valor do IMU é feita com base no IDE, segundo a tabela abaixo.

Tabela 1. Bônus Desempenho: Classes, IDE e IMU

Classe	IDE Mínimo	IDE máximo	IMU
1	0,0000	0,0000	0,0%
2	0,0001	17,5449	30,0%
3	17,5449	20,5672	33,5%
4	20,5672	23,5895	37,0%
5	23,5895	26,6118	40,5%
6	26,6118	29,6341	44,0%
7	29,6341	32,6564	47,5%
8	32,6564	35,6787	51,0%
9	35,6787	38,7010	54,5%
10	38,7010	41,7234	58,0%
11	41,7234	44,7457	61,5%
12	44,7457	47,7680	65,0%
13	47,7680	50,7903	68,5%
14	50,7903	53,8126	72,0%
15	53,8126	56,8349	75,5%
16	56,8349	59,8572	79,0%
17	59,8572	62,8795	82,5%
18	62,8795	65,9018	86,0%
19	65,9018	68,9241	89,5%
20	68,9241	71,9464	93,0%
21	71,9464	74,9687	96,5%
22	74,9687	100,0000	100,0%

Fonte: Sedu, s/d.

Conforme apresentado anteriormente, o bônus é escalonado em 22 diferentes classes, com destaque para as 2 e 22 por sua amplitude, pois, ainda que a escola apresente um IDE baixo (intervalo de 0,0001 a 17,5449), é possível o recebimento de uma bonificação mínima de 30%. Da mesma forma, a última classe determina bonificação máxima para um universo hipotético maior, já que o IDE varia de 74,9687 até 100,0000. A classe 1, como visto, ainda não foi aplicada a nenhuma escola, mas lança a probabilidade do não pagamento da bonificação.

As escolas estaduais e os órgãos vinculados à secretaria de estado da educação são divididos dentro dessas classes. A sua classificação determina o IMU, ou seja,

o percentual de participação da unidade escolar na política de bonificação. As instituições que se encontram na classe 22 apresentam a mais elevada classificação, merecendo, portanto, bonificação máxima. São escolas de IMU 100%. A maior parte das escolas estaduais, como se verifica, não consegue alcançá-la. Das 544 escolas estaduais do estado, apenas 10 chegaram a esse patamar em 2015, o que corresponde a um universo de 1,8% das escolas. A tabela abaixo elenca as unidades escolares que apresentam maior IDE, com IMU máximo (100%).

Tabela 2. Escolas com bonificação máxima (IMU = 100%)

Escola	Município	IDE
EEEM Prof. Maria Cândido Kneipp	Muniz Freire	94,72
EEUEF São Salvador	São Gabriel da Palha	89,99
EEUEF Fazenda Lovo	São Gabriel da Palha	88,43
EEEF Padre Jósimo	Nova Venécia	80,96
EEEF Bairro Boa Vista	São Gabriel da Palha	80,76
EEPEF Barra Encoberta	Itarana	78,38
EEEFM Vera Cruz	São Gabriel da Palha	77,78
EEF Três de Maio	Pedro Canário	76,10
EEEM Francisco Guilherme	Santa Maria de Jetibá	75,90
EEEFM Joaquim Caetano de Paiva	Laranja da Terra	75,50

Fonte: Sedu, 2015.

Analisando as escolas mostradas na tabela 2, percebe-se que todas estão situadas em pequenos municípios no interior do estado. A exceção é o município de Nova Venécia, que contava com uma população estimada, em 2015, de 50.294 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Constata-se, portanto, que as escolas localizadas no interior do estado são as que apresentam maior Índice de Merecimento da Unidade da política. Contudo, para afirmar que a medida do seu IDE pode estar sofrendo influência do índice socioeconômico, já que essa variável compõe o seu cálculo, é necessário comparar o IDE corrigido e não corrigido das escolas da periferia, bem como as da região metropolitana de Vitória. Tais dados ainda estão sendo pesquisados, com o objetivo de estabelecer essa comparação.

Observa-se, no entanto, que as escolas que alcançaram bonificação máxima estão em pequenos municípios do interior, com o seguinte número de alunos avaliados no Paebes em 2014:

Tabela 3. Escolas com IMU = 100%: alunos matriculados e alunos avaliados no Paebes 2014

Escola	Alunos Matriculados	Alunos Avaliados
EEEM Prof. Maria Cândido Kneipp	37	12
EEUEF São Salvador	10	2
EEUEF Fazenda Lovo	16	5
EEEF Padre Jósimo	13	3
EEEF Bairro Boa Vista	198	18
EEPEF Barra Encoberta	27	7
EEEFM Vera Cruz	242	13
EEF Três de Maio	167	18
EEEM Francisco Guilherme	66	19
EEEFM Joaquim Caetano de Paiva	182	12

Fonte: Sedu/Caed/Qedu, 2015.

Em um caso específico, da EEUEF São Salvador, apenas dois alunos foram avaliados. Os dados apontam que há uma comparação entre escolas com tamanhos distintos. Na tabela 3, percebe-se que uma escola na qual somente dez crianças estão matriculadas no ensino fundamental, com duas delas avaliadas, alcançou IMU de 100%.

Para uma compreensão mais clara do tema, será necessário investigar mais profundamente a política, com dados de ISE das escolas da rede estadual, a fórmula utilizada para a determinação do ISE e do IDE e a relação completa do IDE e IMU das escolas estaduais.

A princípio, a utilização do ISE tem a finalidade de permitir que escolas de menor nível socioeconômico tenham as mesmas condições de acesso à bonificação das demais escolas. Brooke (2013, p. 39-40) destaca que

no caso desse estado [Espírito Santo], o cálculo do bônus é feito com base em um Indicador de Desenvolvimento da Escola (IDE), que leva em consideração o nível socioeconômico dos alunos. Dessa forma, a bonificação pode ser distribuída tanto para escolas de periferia quanto para escolas com clientelas mais privilegiadas.

Ora, diante da correção pelo ISE, espera-se que a política também corrija as desvantagens das escolas de menor nível socioeconômico para o ganho do bônus, sobretudo as de periferia. O que se constata, contudo, é que as escolas da Grande Vitória, onde se concentram as periferias, não estão contempladas entre as de maior merecimento. Conforme observado por Brooke (2013, p. 40-41), a política ainda pode ser aperfeiçoada, caso outras variantes sejam observadas: “Em princípio, poderiam ser acrescentados ao modelo de cálculo do bônus diversos outros indicadores de esforço da escola como a relação professor/aluno, o tamanho da escola e a localização geográfica”. O autor ainda aponta que “a criação de mecanismos de compensação pelo nível socioeconômico dos alunos, junto com outros indicadores do esforço da escola, não é a maneira mais exata de levar em consideração as condições específicas em que a escola trabalha” (BROOKE, 2013, p. 41).

Diante disso, questiona-se se elas apresentam fatores de vulnerabilidade que justifiquem a compensação pelo ISE. É possível que a correção pelo fator socioeconômico não seja suficiente para igualar as chances que elas têm de alcançar a bonificação. Parte-se, então, do princípio que a compensação pelo ISE é justa, em função da vulnerabilidade social em que se encontram escolas de baixo nível socioeconômico, o que não parece ser o caso das em pequenos municípios do interior do estado. Escolas que apresentam resultados acadêmicos superiores e, ainda assim, não são contempladas com 100% do bônus, indicam que as do interior teriam seus resultados favorecidos. Cabe ressaltar que a premissa é que as escolas de periferia é que precisariam ter seus resultados compensados pelo ISE.

Destaca-se, ainda, que o IDE não considera a proficiência isoladamente. Ao contrário, esse índice é contextualizado frente à realidade socioeconômica das escolas, já que é considerado um importante fator extraescolar (SOARES, 2006, p. 109). Para isso, utiliza-se o ISE, gerado a partir dos questionários contextuais, para corrigir as discrepâncias existentes entre as escolas, promovidas pelas desigualdades socioeconômicas.

Dessa forma, a princípio, escolas de periferia teriam as mesmas condições que aquelas de maior Índice Socioeconômico de receber a bonificação (BROOKE, 2013). Sua utilização como parâmetro para correção de possíveis discrepâncias entre as instituições, segundo o autor, toma como princípio a expectativa de que escolas de menor ISE apresentariam condições desfavoráveis para a aprendizagem dos alunos. Isso se deve, principalmente, a um contexto socioeconômico de vulnerabilidade. Assim, escolas frequentadas por alunos de menor padrão socioeconômico que apresentem resultados melhores deveriam ser valorizadas frente a outras nas quais os alunos pertençam a contextos socioeconômicos mais favoráveis, o que significa maior esforço escolar.

No estado em estudo percebe-se que a política tem afetado positivamente instituições do interior do estado, em pequenos municípios e escolas do campo. Entre as com bonificação máxima, todas encontram-se no interior e em pequenos municípios. Mesmo que o Bônus Desempenho apresente a correção pelo fator socioeconômico, as escolas da capital e da região metropolitana, sobretudo aquelas de elevada vulnerabilidade social, como salientado por Brooke (2013), não têm alcançado a bonificação máxima.

Outra questão importante para discussão neste trabalho é o pagamento do benefício ao servidor, pois o Índice de Merecimento da Unidade de 100% não garante a integralidade desse fato. Cada servidor é bonificado segundo critérios individuais a partir do Indicador de Contribuição ao Desempenho (ICD) e do Fator de Valorização da Assiduidade (FVA). Para ser contemplado, deve ter exercido suas atividades por um período mínimo, conforme o art. 4º do Decreto 2761-R:

será beneficiário da Bonificação por Desempenho o profissional que tenha efetivamente trabalhado em, pelo menos, 2/3 (dois terços) dos dias do período de avaliação numa mesma unidade administrativa ou escolar pertencente à estrutura organizacional da SEDU (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Além disso, terá um desconto de 7% do bônus que lhe compete para cada ausência registrada no período avaliado, mesmo que ela seja justificada por atestado médico.

Art. 4º, § 3º. São considerados dias efetivamente trabalhados durante o período de avaliação aqueles em que o profissional tenha exercido regularmente suas funções, desconsiderada toda e qualquer falta, inclusive justificada e/ou abonada, licenças e os demais afastamentos legalmente admitidos, excetuando-se apenas o afastamento em virtude de férias.

Art. 5º § 2º, b). cada dia de ausência, inclusive justificada ou abonada, bem como por motivo de licença ou outro afastamento legalmente admitido, excetuando-se apenas o afastamento em virtude de férias, durante o período de avaliação, implicará na redução de 7% (sete por cento) do valor da Bonificação por desempenho a que o profissional teria direito;

c) o profissional que apresentar acima de 09 (nove) ausências, inclusive justificadas ou abonadas, durante o período de avaliação, desde que atenda aos critérios estabelecidos no Art. 2º deste Decreto, será atribuído FVA de 30% (trinta por cento) (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Assim, o Fator de Valorização da Assiduidade é o indicador utilizado no cômputo do merecimento individual do servidor. O Bônus Desempenho é pago de acordo com dois critérios: o merecimento da unidade em que atua e merecimento individual ou contribuição ao desempenho. Deve-se destacar que o Sindiupes, órgão de classe dos trabalhadores em educação do estado, expressa o descontentamento da categoria quanto ao pagamento do bônus:

O bônus é repudiado pelos professores, já que confere compensação financeira com base na presença do professor em sala de aula, descontando, inclusive, faltas previstas na Constituição Federal, como a licença-maternidade e afastamento para tratamento médico (CNTE, 2011).

Após a análise dos dados das entrevistas, juntamente com a descrição e as informações sobre os indicadores utilizados no Bônus Desempenho nas respectivas unidades escolares, será possível constatar se a política apresenta falhas em seu desenho e se elas já são do conhecimento da instituição responsável, além de questionar sobre a transparência do processo. Algumas outras questões também ilustram o caso de gestão que aqui se apresenta: (i) As escolas de elevado IDE realmente apresentam práticas de gestão que favoreçam a aprendizagem ou são favorecidas pelos critérios do programa? (ii) Quais as limitações dos critérios de IDE para a bonificação das escolas estaduais do Espírito Santo?

Referências

BROOKE, N. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: X ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. Pós-Graduação em Educação na Região Sudeste em suas múltiplas dimensões. Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. **E-book...** ANPEd Sudeste, 2011.

_____. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

CNTE, Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Professores da rede estadual de ensino do Espírito Santo repudiam bônus desempenho em assembleia**. Publicado em 4 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1312-cnte-informa-586-04-de-agosto-de-2011/8536-professores-da-rede-estadual-de-ensino-do-espírito-santo-repudiam-bonus-desempenho-e-m-assembleia.html>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

ESPÍRITO SANTO. Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo. **Avaliação Educacional – TRI**. Disponível em: <<http://www.Paebes.caeduff.net/tri/>>. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. Portal do Governo do Estado. **Bônus Desempenho beneficia mais de 20 mil profissionais**. Publicado em 7 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.es.gov.br/Noticias/175401/bonus-desempenho-beneficia-mais-de-20-mil-profissionais.htm>>. Acesso em: 17 out. 2015.

SOARES, J. F. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

_____. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. v. 2, n. 2, 2004.

ENEM: uma análise retrospectiva e prospectiva dos riscos

*Denio Menezes da Silva**

*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques***

*Marcus Vinicius David****

*Joaquim José Soares Neto*****

O presente artigo apresenta o caso de gestão elaborado na pesquisa de mestrado de Denio Menezes da Silva, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e diretor de gestão e planejamento do INEP, em parceria com a assistente de orientação Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, mestra em Educação, o orientador Prof. Dr. Marcus Vinicius David, doutor em Administração, e o Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Diretor de gestão e planejamento do INEP.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (PPGE/UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFLA).

**** Coorientador no PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Química Teórica (Aarhus University).

Este estudo discute a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, atualmente considerado o exame em larga escala mais conhecido e com o maior sistema logístico de aplicação de teste padronizado em termos de cobertura nacional. Mais especificamente, o foco é pensar como resolver os problemas oriundos da distância entre o *prescrito* no plano “centralizado” de gestão e o *realizado* no plano “descentralizado” da atuação das equipes locais de aplicação das provas. Isso porque foi observado que as novas finalidades agregadas ao exame fizeram com que os desafios de operacionalização passassem a ser qualitativamente diferentes daqueles enfrentados nos seus primeiros anos de realização, anterior a 2010, sobretudo em relação aos riscos e às vulnerabilidades ou à possibilidade do vazamento prematuro do conteúdo da prova.

O teste é aplicado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – desde 1988. No documento base do exame, é possível verificar que nos primeiros anos de realização o objetivo principal era o de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, a fim de aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania e, ainda, alcançar três objetivos específicos:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua autoavaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL, 2002, p. 7-8).

A criação do ENEM ocorreu após um conjunto de medidas do Ministério da Educação, como reformulação do SAEB, implantação do Exame Nacional de Cursos (Provão) e alguns aperfeiçoamentos no Censo, visando enfatizar a política das avaliações educacionais. No entanto, vale destacar, ao passo que outras avaliações que poderiam contribuir para o monitoramento das políticas educacionais como um todo e fortalecer a transparência e a dimensão de *accountability* em relação à implementação das políticas de educação – como eram os casos do SAEB, na Educação Básica, e do Provão, na educação superior – o ENEM surgiu como uma

avaliação de domínio privado. Isso quer dizer que foi apresentado oficialmente como a primeira avaliação com o objetivo de aferir o desempenho do indivíduo, e não de cursos ou sistemas de ensino.

Inicialmente contestado no propósito de substituir o vestibular, os esclarecimentos oficiais se sustentavam na ideia de que seria possível realizar um exame para os egressos do ensino médio de maneira diferenciada, sem copiar nenhum outro tipo de avaliação no mundo, servindo a múltiplos propósitos, como se percebe pela análise dos objetivos consignados no primeiro artigo da portaria que o instituiu:

- I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.
- V - promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação vigente;
- VI - avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação (BRASIL, 1998).

Os incisos III e IV ensejam explicar que não se trata de substituir o vestibular pelo ENEM, e sim de oferecer um subsídio para os processos seletivos das universidades. Logo, elas não precisariam adotar o exame como única forma de acesso aos cursos de graduação, mas poderiam somá-lo às suas seleções.

Esclarecia-se, portanto, que o ENEM procurava justamente uma singularidade em relação aos demais instrumentos utilizados nas avaliações à época, ou seja, ajudaria no processo seletivo para as universidades que aderissem aos seus propósitos e, por consequência, influenciaria na reforma do ensino médio. Argumentava-se, assim, que o exame poderia ajudar no processo de individualização, influenciando, também, nos critérios de acesso, como um instrumento geral e nacional de aferição de habilidades e competências.

Devido à sua importância, em 25 de março de 2009, o então Ministro da Educação Fernando Haddad enfatizou o papel do ENEM como ferramenta de seleção para

o ensino superior, propondo que passasse a ser utilizado como substituto do vestibular em instituições federais de ensino superior, conforme aponta o Portal do Ministério da Educação:

Um novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pode substituir os vestibulares das universidades. Essa é a proposta apresentada nesta quarta-feira, 25, pelo Ministério da Educação à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). A intenção é que a prova ajude a reorganizar o currículo do ensino médio e permita maior mobilidade dos estudantes pelas universidades em todo o território nacional, por causa do modelo unificado de avaliação. “Hoje, é muito traumática a passagem da Educação Básica para a educação superior. Se não revermos essa transição, não alcançaremos o padrão de qualidade na educação que queremos”, salientou o ministro. A nova prova poderá substituir, também, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para ingressantes e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O modelo de processo seletivo unificado será por adesão e poderão participar tanto instituições públicas quanto privadas (BRASIL, 2009).

A evolução da quantidade de participantes nos últimos anos, ao que parece, se deve às múltiplas finalidades que lhe foram agregadas ao longo do tempo e que o levaram a se constituir como um importante instrumento de operacionalização de um conjunto de políticas e programas do Ministério da Educação.

Hoje, as finalidades associadas ao ENEM fizeram com que sua função se multiplicasse, tornando-o uma das peças-chave da política educacional do Governo Federal, pois visa medir, ao mesmo tempo, o conhecimento dos estudantes com finalidades *retrospectiva* – permitindo uma avaliação do desempenho agregado dos alunos do ensino médio – e *prospectiva* – atribuindo ao candidato¹, e somente a ele, uma nota que lhe permite a inserção no ensino superior.

De acordo com os dados do INEP, observa-se que a sua popularização definitiva se deu em 2005, quando o MEC vinculou a nota obtida no exame como mecanismo de concessão de bolsas do ProUni² em IES³ privadas, alcançando a marca histórica de 3 milhões de inscritos. Após 2009, uma nova e importante mudança aconteceu

1 A palavra candidato está colocada no contexto das pessoas que estão inscritas no ENEM com o objetivo de obter uma vaga no ensino superior a partir das oportunidades oferecidas pelos programas do MEC.

2 O Programa Universidades para Todos – ProUni – visa ao acesso à educação superior em instituições particulares, oferecendo bolsas parciais ou integrais a estudantes de baixa renda que prestaram o ENEM.

3 Instituições de Ensino Superior.

quando os seus resultados passaram a servir como forma de seleção unificada nos processos seletivos das IFES⁴ pelo Sisu⁵. Com isso, o número de participantes alcançou 4,1 milhões de pessoas, com saltos gigantescos ano a ano, até chegar a 8,7 milhões de inscritos em 2014.

Outra dimensão acerca dessa expansão é observada na dispersão geográfica, pois à medida que o exame cresceu em importância, aumentou a sua complexidade devido às grandes dimensões do território brasileiro, fazendo-o chegar a mais de 1,7 mil cidades. No limite territorial de cada município são selecionados vários locais de provas, ou seja, os diversos estabelecimentos de ensino disponíveis nas datas das provas para receberem os inscritos residentes em um raio de até 30 km. Nesse particular caso, o comportamento de expansão é gigantesco, chegando a 24 mil locais em 2014.

A escala da realização do ENEM aumentou consideravelmente e, por isso, os desafios para a sua realização são qualitativamente diferentes daqueles enfrentados nos primeiros anos. Começando com o planejamento para cada edição, há um longo caminho até que as notas sejam calculadas e divulgadas, sendo ele dividido em seis fases: inscrições dos participantes e confirmação; elaboração da prova e dos instrumentos de aplicação; produção gráfica do material; armazenamento e distribuição; preparação das equipes e aplicação das provas; e, por fim, pós-aplicação, com o processamento e a divulgação dos resultados.

O processo é monitorado de forma centralizada, com controle eletrônico e sistema de câmera em circuito fechado de televisão desde a elaboração da prova até a entrega dos malotes nos locais de aplicação, escoltada em rotas desenhadas com as polícias militares de cada unidade federada, conforme os convênios que o INEP mantém com as secretarias de segurança pública.

Importante ressaltar que a evolução no número de inscritos no ENEM se deve a alguns fatores. Um deles é o fato de que políticas melhor articuladas deram mais objetividade à utilização dos seus resultados pelo candidato. O exame foi se estabelecendo e ocupando um lugar vago em termos de geração de oportunidades, dando chance aos estudantes do ensino médio de prestar a avaliação e tentar

4 Instituições Federais de Ensino Superior.

5 O Sistema de Seleção Unificada - Sisu - é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM.

acesso ao ensino superior, sem custos altos para os pagantes⁶ e nenhum custo para os carentes, possibilitando, com isso, maior inclusão.

Considera-se, ainda, o aspecto da economicidade, uma vez que antes do ENEM as universidades faziam os seus vestibulares isolados e independentes, com custos de elaboração, preparação e aplicação financiados pelos cofres da União. Portanto, um único exame de âmbito nacional, embora também financiado pelos cofres públicos, gera economia de escala, resultando em redução de custos.

A questão que remete ao presente trabalho relaciona-se ao fato de que essa expansão do ENEM fez aumentar a quantidade de locais para sua aplicação, sendo esses, muitas vezes, inadequados em termos de infraestrutura (salas, acesso, mobiliários etc.) e, principalmente, em relação à segurança.

Outro aspecto que deve ser observado é que, com o aumento de demanda por aluguel dos locais de aplicação, o custo de agendamento e locação elevou-se de maneira substancial, o que tem forçado o consórcio aplicador a optar pelas escolas da rede pública, em geral, em condições mais precárias em termos de infraestrutura e segurança.

Ainda em relação a essa questão, cabe destacar que os diretores das escolas passaram a condicionar a disponibilidade e a cessão do local à garantia de que seus agentes administrativos, professores e até pessoas de sua confiança aplicassem as provas. Isso poderia gerar conflito de interesses, uma vez que nas pequenas localidades as pessoas têm uma relação de proximidade, fragilizando a atuação da equipe contratada para fiscalizar a aplicação.

Para este estudo, é fundamental tratar de um fato marcante ocorrido em 2009, amplamente divulgado na imprensa: o cancelamento do ENEM. O caso teve origem na Plural Gráfica, São Paulo, em cujo parque industrial eram impressas cerca de 9,7 milhões de provas que seriam aplicadas nos dias 3 e 4 de outubro daquele ano. A gráfica foi sub-contratada pelo Consórcio Nacional de Avaliação e Seleção – Connasel –, vencedor do procedimento licitatório realizado pelo INEP no mencionado ano, sendo ele, então, o principal responsável por todo o processo de aplicação do exame.

⁶ De 2004 até o ano de 2014, a taxa de inscrição era de R\$ 35,00. Na inscrição de 2015, ela foi atualizada para R\$ 63,00.

Até 2009, importante ressaltar, que uma única empresa era responsável pela produção do material, armazenamento, distribuição, aplicação, processamento dos cartões respostas, correção das redações e consolidação da base de dados com os resultados. Esse modelo, em que tudo se concentrava sob uma única responsabilidade logística, em certa medida, afastava das equipes técnicas do INEP o papel de exercer o monitoramento de cada etapa, já que as ocorrências inerentes ao processo eram acobertadas por um “olhar” restrito e limitado.

O caso demonstrou que a operação logística como vinha sendo conduzida estava exposta à tomada de decisões fechadas, pouco compartilhadas e com forte viés personalista de gestão. Percebe-se, então, que o modelo tradicional pelo qual o exame era realizado foi concebido para uma escala muito menor e aquém dos desafios que se apresentaram após o novo ENEM, a partir de 2009.

O resultado foi que o Consórcio Connasel não conseguiu concluir o processo do exame, gerando uma crise institucional. No entanto, houve uma rápida reação do INEP, que organizou uma força tarefa com parcerias em todos os segmentos do Governo Federal e das unidades federadas. Como medida emergencial, recorreu à contratação direta de instituições com experiência na realização de avaliações, como a Fub/UnB/CESP, a Fundação Cesgranrio, o FNDE⁷, com a logística do programa nacional de livros didáticos e a gráfica de segurança, o Ministério da Defesa (Exército, Marinha e Aeronáutica), as secretarias de segurança pública e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT. Em 60 dias reprocessou todo o material e realizou o exame.

Não existe razão para crer que o caso de 2009 foi excepcional, a não ser pelo fato de ter emergido dele um novo modelo para as contratações dos exames e das avaliações do INEP, aumentando a complexidade na gestão da operação logística e, com isso, na melhoria dos requisitos necessários para a prestação dos serviços de realização da avaliação.

7 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) (<http://www.fnde.gov.br/>).

Em todo empreendimento sujeito a risco existe um *trade-off*⁸ entre risco e retorno. Significa dizer que na mera conversão do problema das contratações para a linguagem matemática, a soma dos fatores (escala-complexidade-sigilo-segurança) passou a orientar a decisão de contratar não apenas pelo critério de menor preço, mas pelo de melhor qualificação técnica para se garantir o menor risco do evento.

Resultou, daí, incorporar mudanças estruturais no formato das contratações com a prestação dos serviços de realização do ENEM em objetos separados, como a impressão gráfica, o armazenamento e a distribuição, além da aplicação das provas e do processamento dos resultados, ou seja, cada processo operacionalizado com empresas e instituições distintas, porém controladas por uma metodologia desenvolvida pela equipe técnica do INEP. Em resumo, o órgão passou a considerar os riscos associados ao processo logístico de realização do exame, na medida em que percebeu que a sua complexidade operacional é proporcional à sua escala, dimensão e, principalmente, ao valor da informação presente na prova antes da sua realização.

É importante considerar, também, que em qualquer processo que envolve uma multiplicidade de tarefas, como é o caso da logística do ENEM, com atividade e consequências encadeadas e imbricadas, o sucesso de uma etapa depende do resultado da etapa anterior e, assim, sucessivamente, até o final do evento. Em uma operação de grande escala, os parâmetros são fundamentalmente incertos, embora possam ser produzidas estimativas a partir do conhecimento explícito disponível nos protocolos, manuais técnicos, dentre outros documentos importantes na gestão.

No entanto, há outro componente muito relevante e que deve ser considerado: o tácito acumulado. Da experiência de 2009, talvez resida um dos aspectos mais relevantes no que se refere ao acúmulo de conhecimento tácito, difícil de codificar, sobre os processos e as rotinas do ENEM. Ademais, essas características permitem testar a resiliência das equipes e o conhecimento tácito em face de mudanças e ocorrências dramáticas, ajustando os procedimentos em função das dificuldades observadas. No sentido estrito da palavra, esse processo, conhecido

8 Expressão utilizada na literatura econômica para designar situações de escolha entre opções conflitantes, porque a escolha de uma coisa em relação a outra implica não usufruir dos benefícios da que não é escolhida. A intenção na utilização dessa expressão coloca-se no sentido de que nos processos licitatórios tradicionais busca-se o menor preço e, no caso do novo modelo de contratação do ENEM, o que está em questão é garantir a melhor qualificação técnica e o menor risco na sua realização.

na teoria econômica como *learning-by-doing*⁹, é essencial para a evolução tanto dos procedimentos operacionais como da gestão.

É o que se observa ao longo dos últimos quatro anos de execução do exame. Desde 2010, os agentes envolvidos são a *RR Donnelley Moore* Gráfica e Editora Ltda., os Correios e o Consórcio Fub/UnB/CESP-Fundação Cesgranrio, que têm se mantido na espinha dorsal da operação da produção gráfica, distribuição e aplicação. O acúmulo de conhecimento também foi internalizado pelas equipes que atuam mais diretamente na gestão do ENEM no INEP: foi organizada uma Unidade de Operação Logística¹⁰, que passou a ser responsável pela integração da logística com as equipes das empresas, as instituições contratadas e os parceiros envolvidos.

Diferentemente do que ocorria até 2009, foi necessário que as equipes do INEP passassem a atuar e entender o processo, articular e interagir nas decisões, sendo protagonistas do longo caminho entre a publicação do edital de inscrição até o cálculo e divulgação das notas para a sociedade. De forma sumária, são seis fases interdependentes:

Fase 1 – Edital e inscrições: É a fase inicial da operação propriamente dita, com as inscrições sendo realizadas de forma on-line no Sistema ENEM, em um período aproximado de 15 dias corridos. A conformidade dessa fase e seu pleno funcionamento requerem atenção especial e sintonia de informação e procedimento entre dois instrumentos importantes: elaboração do edital e sistema de inscrição.

Fase 2 - Elaboração da prova, materiais e manuais: As atividades preparatórias de elaboração da prova ocorrem em um ambiente seguro do INEP, no qual se instala o Banco Nacional de Itens – BNI – da autarquia. Em data e horário definidos, os itens que vão compor a prova são gravados em meio magnético-óptico, em arquivos criptografados e protótipos “embaralhados” e fragmentados para dar sentido às duas etapas de transporte da mídia até o ambiente de produção.

9 Como a própria tradução diz, é aprender fazendo. É o processo pelo qual, através do aprendizado e das experiências, construímos nossos valores, conhecimentos e habilidades.

10 Constitui-se de uma equipe com aproximadamente 30 servidores que cuidam da operação logística do ENEM, singularmente chamada no INEP como UOL. Funciona na estrutura organizacional da DGP – Diretoria de Gestão e Planejamento –, responsável pela elaboração e homologação do sistema de inscrição, pelos contratos de impressão gráfica das provas e dos instrumentos de aplicação, pelo manuseio e pela montagem dos malotes de provas, pelo seu armazenamento, pela distribuição, pelo processo de aplicação, pelo processamento dos cartões respostas, bem como por toda a operação “reversa”, até a divulgação dos resultados. Sua atuação relaciona-se diretamente a outra unidade: a DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica –, que se encarrega da concepção do exame e elaboração da prova e, depois, da disseminação dos microdados educacionais.

Fase 3 - Produção gráfica: Atividade realizada mediante a contratação dos serviços de impressão gráfica com requisitos de sigilo e segurança máximos, segundo normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT¹¹ –, cuja vistoria e emissão de laudo técnico são feitos pela Associação Brasileira de Tecnologia Gráfica – ABTG.

Fase 4 - Armazenamento e distribuição: Os Correios são responsáveis por essa parte da operação, implementada segundo norma operacional exclusiva para a realização do ENEM, com padrões de manuseio, organização e acondicionamento de materiais com requisitos máximos de segurança e sigilo.

Fase 5 - Preparação e aplicação dos testes: Essa fase tem início com o recebimento do cadastro de inscritos pelo consórcio, além da base de dados para proceder à verificação de inconsistências de dados de participantes, corrigindo endereços postais na base de CEP, entre outros eventos. Os locais de provas devem ser compatibilizados com os locais de residência informados e com as instituições que disponibilizarão as salas.

O consórcio efetua a distribuição dos inscritos por estabelecimento e por sala, envia o cadastro geral para processamento dos endereçamentos e rotas pelos Correios, assim como para a produção dos materiais de dados variáveis na gráfica, com as seguintes informações: locais de prestação dos exames, data, horário, tipo de provas, recursos aprovados e liberados para os casos de atendimentos especiais, lactantes, gestantes, sabatistas¹² etc. O INEP aplica protocolos de validação e certificação das bases geradas pelo consórcio.

Após a impressão dos cartões de confirmação, estes são agrupados por destinatários, ficando à disposição para retirada e distribuição pelos Correios, conforme estratégia operacional definida pelo INEP. Os cartões são entregues para os Correios que, por sua vez, providencia o envio aos participantes, registrando as devoluções de entregas não confirmadas após três tentativas. Como procedimentos complementares são enviados SMS e e-mail aos inscritos.

11 A ABNT – Associação Brasileira de Norma Técnica – é uma entidade privada e sem fins lucrativos, constituindo-se como um Foro Nacional de Normalização por reconhecimento da sociedade brasileira desde a sua fundação, em 28 de setembro de 1940, e confirmado pelo Governo Federal por meio de diversos instrumentos legais.

12 De acordo com o edital de inscrição no ENEM, o termo sabatistas é utilizado para qualificar o atendimento específico destinado às pessoas que guardam o sábado por motivo religioso.

Vale destacar que, no que se refere ao dia da aplicação do ENEM, os malotes com as provas são entregues nos locais a partir das 7h, ficando sob o controle local de cada coordenação até a chegada dos candidatos, abertura dos portões às 12h e início às 13h (horários de Brasília).

Tomando por base os números do ENEM, em 2014, os malotes com as provas foram entregues nos mais de 1,7 mil municípios em 24 mil locais de aplicação, permanecendo sob a guarda de mais de 48 mil coordenadores e seus assistentes, por um período de até cinco horas.

Fase 6 - Pós-aplicação: A sexta e última fase da operação logística, também conhecida como operação reversa, ocorre no mesmo grau de sigilo e segurança exigido no planejamento e na aplicação do exame. A diferença é que, nesse momento, deve-se garantir o retorno de todos os malotes ao centro de tratamento do consórcio. No caso das unidades federadas em que a Cesgranrio aplica o exame, o retorno é para a sede da Fundação, que fica na cidade do Rio de Janeiro. No caso das que a Fub/UnB/CESP aplica o exame, o retorno é para a capital Brasília.

Com foco na fase 5, a presente pesquisa busca respostas às seguintes perguntas: (i) Como mapear o processo logístico do ENEM frente à necessidade de identificar eventuais vulnerabilidades e mitigar riscos que podem afetar a legitimidade do exame? (ii) Como melhorar o monitoramento do processo, ampliando a capacidade de observação e o controle da equipe central de gestão quanto aos procedimentos adotados pelas equipes dos locais de aplicação? (iii) Quais medidas podem ser adotadas no sentido de diminuir a possibilidade do vazamento prematuro do conteúdo da prova do ENEM? (iv) Como neutralizar as ações de agentes internos e externos aos locais de prova para evitar fraude?

Referências

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.317/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2007.

G1-GLOBO-EDUCAÇÃO. **MEC propõe que Enem substitua vestibular de 55 universidades federais**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/>>. Acesso em: 7 set. 2015.

_____. **Para universidades, troca do vestibular pelo Enem deve ser discutida**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/>>. Acesso em: 7 set. 2015.

INEP. **Documento Base do ENEM**. Brasília: Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências – DACC, 2002.

_____. **Edital nº 6 do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. 15 de maio de 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. **Plano de Interação Logística do ENEM/2013**. Brasília: Diretoria de Gestão e Planejamento – DGP, 2013.

_____. **Plano Logístico e Estudo de Prospecção para Aplicação do Enem 2014**. Brasília: Consórcio Cebraspe/Cesgranrio, 2014.

A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina

*Estegite Carvalho Leite Moura**
*Priscila Campos Cunha***
*Gilmar José dos Santos****

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado de Estegite Carvalho Leite Moura, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e funcionária da equipe técnica da Divisão de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, em parceria com a analista de formação Priscila Campos Cunha, mestra em Psicologia Social, e o orientador Prof. Dr. Gilmar José dos Santos, doutor em Administração.

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Técnica da Divisão de Avaliação da Semec de Teresina.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Psicologia Social (UERJ).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFRGS).

Os indicadores educacionais ganham espaço tanto na esfera nacional quanto no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de educação, a partir das avaliações em larga escala. A Secretaria Municipal de Educação de Teresina (Semec), no intuito de desenvolver políticas que buscam, por meio do processo avaliativo, melhorar sua prática de atuação perante as escolas municipais, propiciando uma educação de qualidade, vem fortalecendo a experiência local ao reafirmar estratégias que objetivam o uso adequado dos resultados das avaliações pelos gestores escolares, seja pela formação, pelo monitoramento ou pela orientação das ações desenvolvidas por esses atores.

Contudo, os gestores das secretarias encontram alguns desafios para apoiar os gestores escolares e ajudá-los a superar as dificuldades na utilização efetiva das informações apresentadas pelos sistemas avaliativos. Diante dessa realidade é que se pretende analisar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações externas por gestores escolares da Semec de Teresina.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os municípios são responsáveis prioritariamente pelo ensino fundamental e também pela educação infantil. Para cumprir essa obrigação legal, a rede pública municipal de Teresina é composta por 303 escolas que atendem a cerca de 80 mil alunos nas referidas modalidades de ensino. O corpo docente é composto por 4.154 efetivos, 1.256 estagiários e 194 com contratos temporários.

As avaliações em larga escala das escolas públicas municipais de Teresina são de responsabilidade da Semec, executadas pela Divisão de Avaliação, subordinada à Coordenação de Supervisão e à Gerência de Ensino Fundamental (GEF). Funciona com um quadro composto por três técnicos com formação pedagógica, sendo um em Matemática, um em Língua Portuguesa e um em Estatística, um estagiário em Estatística, um programador e dois digitadores. Essa equipe atua nos tratamentos dos dados e nas análises das informações.

A Divisão de Avaliação é responsável pelo acompanhamento das avaliações, coleta de dados e divulgação de dados referentes a diagnósticos verificados em contextos nacionais e/ou locais. Nesse sentido, vê-se a avaliação como instrumento que direciona as ações em busca de objetivos e metas pretendidas, auxiliando os gestores a atuar com mais eficiência e eficácia.

A Semec, baseada nas informações das avaliações externas, desenvolve um planejamento estratégico visando monitorar, avaliar e redirecionar as ações de acordo com os indicadores identificados, cumprindo o que se propõe: prestar um serviço de qualidade e promover a equidade no setor educacional. Considerando a relevância dos resultados das avaliações, tanto do ponto de vista da secretaria quanto das escolas, entende-se que é necessário que os diretores os conheçam, compreendam e divulguem junto aos demais atores da comunidade escolar. Com isso, há maior entendimento e desenvolvimento de trabalhos baseados em dados e informações mais precisas, sendo possível, portanto, melhorar as práticas escolares por meio de ações e programas que impactem positivamente na qualidade da educação.

No decorrer da sua história, a Semec vem executando diversos projetos de avaliação em parceria com institutos de pesquisa e avaliação. No período de 1995 a 1997, desenvolveu um projeto intitulado “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de Rede”. Nesse mesmo período “iniciou-se a organização de um sistema de avaliação institucional a partir de um projeto intermunicipal de iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), financiado pelo MEC/FNDE” (TERESINA, 2014).

Entre 1998 e 2000, a experiência evoluiu. A prefeitura assumiu o projeto, contratando professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para a elaboração dos testes. Os resultados foram divulgados por escola e série e todo trabalho foi assumido pela Semec.

Entre 2001 e 2010, a avaliação ganhou novo formato. A coordenação do projeto passou a ser responsabilidade do núcleo de avaliação criado na Semec. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular da rede pública municipal de Teresina foram utilizados como base para a construção dos itens de avaliação, focados em habilidades. Ainda em 2010, se deu a avaliação dos alunos de 5º e 9º anos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, nas 147 escolas da rede, tendo como referência a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil).

Com o intuito de melhorar a prática pedagógica nas escolas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos, em 2014, Teresina firmou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), objetivando avaliar habilidades

em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos alunos do 2º, 3º, 4º e 8º anos do ensino fundamental e, ainda, o 2º período da educação infantil apenas em Língua Portuguesa.

No município de Teresina, ao se analisar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais e finais em uma série histórica, observando o que foi o conquistado e as metas projetadas, percebe-se que é preciso tomar algumas medidas para que ocorram melhorias.

Tabela 1. Ideb da rede pública municipal de Teresina - 2005 a 2013 e projeções

	Ideb observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais	4.2	4.4	5.2	5.2	5.0	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.4
Anos finais	3.9	3.9	4.7	4.4	4.3	3.9	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9

Fonte: Elaborada pela primeira autora com base nos dados do INEP, 2013 (2016).

Os dados da tabela 1 mostram que houve um crescimento significativo de 2005 a 2009, período no qual o Ideb passou de 4,2 para 5,2. Porém, esse mesmo índice foi mantido no ano seguinte. Em 2013 ele sofreu uma leve queda, ficando abaixo da meta projetada e aumentando ainda mais o desafio para 2015.

Percebe-se que os resultados melhoraram até certo período. Porém, a rede pública municipal ainda não consegue atingir as metas estabelecidas nacionalmente. Esses resultados denotam que há uma dificuldade tanto da Semec quanto dos gestores das escolas em implantar programas pedagógicos que possibilitem resultados efetivos. Isso demonstra que o grande problema atualmente em Teresina não é a falta de indicadores avaliativos do seu sistema público de educação, mas a promoção de ações baseadas nessas informações.

Para modificar esse cenário, em 2014 a Semec implantou o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe), um instrumento particular de avaliação, criado para subsidiar as escolas e diagnosticar as necessidades específicas dos alunos em duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática. Com isso, busca, de forma mais rápida, as informações necessárias para intervir no processo antes

da realização das avaliações nacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.

O Saethe é uma avaliação censitária e transversal que segue uma matriz de descritores condizentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a matriz curricular da rede pública municipal de Teresina. A matriz referencial da avaliação levou em consideração o mínimo a ser exigido no desempenho do aluno em uma determinada série, a fim de garantir uma educação de qualidade oferecida pela rede. Entretanto, ela não será tomada como currículo, mas apenas servirá de norte ao apontar o mínimo de habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos.

A avaliação ocorreu inicialmente em 2014, no início e no final do ano, em séries específicas e estratégicas, como o ciclo de alfabetização e nas etapas de ensino em que o trabalho deveria estar focado na preparação dos alunos para fechamento do ciclo (4º e 8º anos) no ano seguinte. Com base nessas avaliações, são produzidos e disponibilizados relatórios completos com diagnósticos por escola, turma e alunos, publicados no site no início do ano letivo seguinte, com possibilidades de análise e impressão. Os diretores recebem uma senha para que todos da escola tenham acesso aos resultados da rede, da escola e das turmas, tendo os profissionais a possibilidade de analisar o desempenho dos alunos e planejar ações interventivas.

As revistas pedagógicas, enviadas às escolas posteriormente, e as informações no site tornam-se ferramentas importantes para que a escola reflita sobre o seu fazer pedagógico e se empenhe na busca pela superação dos desafios enfrentados, principalmente no que diz respeito às habilidades a serem desenvolvidas por cada aluno, dentro do seu ano/série de ensino. O quadro 1 a seguir mostra os padrões de desempenho em Língua Portuguesa e o quadro 2, na sequência, os indicadores de Matemática.

Quadro 1. Padrões de desempenho - Língua Portuguesa - Saethe

Padrões de Desempenho de Língua Portuguesa de acordo com a proficiência				
Etapa de Escolaridade	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2º período EI	até 250	250 a 400	400 a 1000	-
2º ano EF	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
3º ano EF	até 500	500 a 600	600 a 700	acima de 700
4º ano EF	até 600	600 a 650	650 a 750	acima de 750
8º ano EF	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base nos dados do Saethe, 2014 (2016).

Quadro 2. Padrões de desempenho - Matemática - Saethe

Padrões de Desempenho de Matemática de acordo com a proficiência				
Etapa de Escolaridade	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2º ano EF	até 350	350 a 450	450 a 550	acima de 550
3º ano EF	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
4º ano EF	até 450	450 a 550	550 a 650	acima de 650
8º ano EF	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base nos dados do Saethe, 2014 (2016).

O quadro permite uma análise dos conhecimentos adquiridos pelos alunos avaliados. O ideal, como o próprio nome diz, seria o estudante atingir o nível *adequado*, ou seja, o mínimo de conhecimentos que os alunos de uma dada série devem ter. Já aqueles que se encontram no nível *avançado* possuem conhecimentos além da sua série; os que obtêm resultados no nível *básico* estão no limite mínimo aceitável e os que atingem o nível *abaixo do básico* estão aquém do desejado.

A tabela 2 a seguir destaca as proficiências apresentadas pelos alunos nas avaliações do Saethe realizadas em 2014.

Tabela 2. Proficiência dos alunos da rede no Saethe

Ano escolar	Proficiência			
	Entrada		Saída	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2º PERÍODO	-	-	586,3	-
2º ANO	527	447,8	580	485,4
3º ANO	-	-	586,7	520,2
4º ANO	618,2	530,9	655,4	578,1
8º ANO	223,6	222	238,9	241,9

Fonte: Elaborada pela primeira autora com base nos dados do Saethe, 2014 (2016).

No ano em análise, os alunos do 2º período da educação infantil somente foram avaliados ao final do ano, na chamada avaliação de saída. Além disso, foram submetidos apenas à prova de Língua Portuguesa (leitura e produção escrita). Percebe-se que os resultados obtidos se enquadram no nível *adequado*.

Já os alunos do 3º ano do ensino fundamental participaram também da avaliação de saída em Língua Portuguesa e Matemática. Nessas provas, apresentaram o padrão de desempenho *básico* em Língua Portuguesa e *adequado* em Matemática.

As demais séries (2º, 4º e 8º anos) participaram da avaliação de entrada, aplicada no início do ano, e de saída, no final do ano, sendo avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados revelam que os alunos do 2º ano, em Língua Portuguesa, permanecem com a mesma média de entrada na avaliação de saída, enquanto os do 4º ano passaram do *básico* para o *adequado* e os do 8º ano permaneceram no *básico*. Em relação aos resultados de Matemática, os alunos do 2º e 4º anos permanecem na avaliação de saída no mesmo padrão de desempenho, *adequado*. Os alunos do 8º ano passaram do padrão de desempenho *abaixo do básico* para *básico*.

Percebe-se, pelos resultados, que existem desafios a serem superados na busca pela melhoria da qualidade da educação em Teresina, visto que nenhum dos segmentos avaliados atingiu o nível *avançado* e as avaliações de entrada ainda apresentam turmas no nível *básico*, com pouca evolução em relação à avaliação de saída.

Nesse sentido, cabe à Semec e aos diretores das escolas conhecerem os dados das avaliações e desenvolverem políticas e ações que resultem em um avanço da qualidade da educação.

A Semec tem empreendido alguns esforços, como a realização de oficinas, reuniões individuais com gestores escolares e acompanhamento dos técnicos da secretaria, responsáveis pelo monitoramento da gestão na escola. Busca clarificar e apoiar a gestão escolar para melhor trabalhar com os dados, porém ainda se percebe a carência de iniciativas mais eficazes nas escolas.

Ao receber os resultados das avaliações da Divisão de Avaliação, a secretaria de educação reúne inicialmente os técnicos para que analisem, em primeira mão, essas informações. Em seguida, planejam-se os meios pelos quais os resultados serão apresentados e discutidos com os demais atores da rede.

Na etapa seguinte, a Semec promove reuniões de até quatro horas com os gestores escolares no Centro de Formação (espaço destinado às reuniões e à formação dos profissionais da secretaria), separados por zona, para que seja mais fácil o diálogo. As reuniões acontecem logo após a divulgação dos dados pelo CAEd para a Semec, ocasião em que os diretores conhecem e analisam os resultados de sua escola em relação à rede e às demais escolas de sua área.

Nesses encontros são apresentados os dados de forma geral e por escola. Em seguida, eles são discutidos detalhadamente, com cada grupo de professores, por disciplina e série, a fim de que possam visualizar as informações. As reuniões de trabalho têm como coordenador dos trabalhos os professores formadores, especialistas em Língua Portuguesa e Matemática, que desenvolvem o trabalho de formação com os docentes da rede. O objetivo desses encontros é buscar possibilidades de redirecionamento das práticas desenvolvidas nas escolas, em especial nas salas de aulas.

Além das reuniões de apresentação dos resultados, semanalmente são organizadas oficinas com todos os professores, no espaço de formação continuada da Semec. Seu objetivo é desenvolver um trabalho com foco em dois tipos de habilidades: aquelas em que os alunos apresentaram desempenho menos favorável e as consideradas estruturantes, ou seja, aquelas que, se desenvolvidas, ajudarão a contemplar outras. Portanto, os docentes participam de formação fora do espaço escolar, nos horários pedagógicos (destinados a estudos e planejamentos), com professores formadores que desempenham essa função específica na rede.

A escola tem acesso aos resultados das avaliações no site do Saethe, por meio de senha disponibilizada ao diretor, conforme informado anteriormente. Desse modo, ele consulta as informações e as divulga aos outros integrantes da escola. Além disso, recebe também um kit com as revistas pedagógicas publicadas pela Semec, sendo elas a Revista da Gestão Escolar, que traz informações sobre o desempenho e a participação da escola em todas as etapas e disciplinas avaliadas, publicação destinada ao gestor escolar e sua equipe, e a Revista Pedagógica, destinada à equipe pedagógica e aos professores, com discussões acerca do desempenho dos estudantes e da qualidade do ensino ofertado pela escola.

Além das revistas, o kit da escola conta com um cartaz com o resumo dos dados contidos na Revista Pedagógica, destinado à comunidade escolar. Para as famílias, existe o Boletim da Família que, em uma linguagem acessível, apresenta o desempenho do aluno em todas as disciplinas avaliadas, comparando-o em relação à escola. Esses recursos possibilitam aos gestores e professores a análise e reflexão da situação em que se encontra a escola e o que podem e devem fazer a partir das informações disponibilizadas.

Os gestores participam também de formações específicas intituladas Curso de Gestão, no qual são levados a analisar os dados da sua escola e perceber as possibilidades de desenvolvimento de trabalho com a equipe escolar, planejando ações que poderão ser implementadas com base nas informações ali contidas e nas reflexões com seus pares.

Ainda no intuito de incentivar a melhoria dos resultados e, conseqüentemente, da qualidade da educação oferecida pela rede, a secretaria instituiu um Programa de Valorização do Mérito, por meio da Lei Municipal Complementar nº 4.669, de 22 de dezembro de 2014, que determina, no seu artigo 4º, que

os profissionais do magistério lotados nas escolas classificadas, enquadradas nas categorias descritas no art.3º desta Lei, receberão um bônus no valor anual de até R\$ 9.000,00 (nove mil reais) por profissional com jornada de trabalho de 40 horas semanais e o valor anual de até R\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos reais) por profissional com jornada de 20 horas semanais, distribuído em doze meses, com o pagamento da primeira parcela após 60 dias (sessenta) dias da divulgação do Ideb (TERESINA, 2014).

O Programa de Valorização do Mérito destina o pagamento de bônus a todos os profissionais do magistério lotados nas escolas de ensino fundamental com jornadas de 20 ou 40 horas semanais, vinculado, também, ao Ideb obtido pela escola. São considerados profissionais do magistério: diretor, vice-diretor, diretor-adjunto, pedagogo e professor do quadro efetivo e em exercício da docência.

No terceiro parágrafo do artigo 4º, a lei institui que terão direito ao prêmio da escola os profissionais lotados há no mínimo seis meses na unidade de ensino e que tenham participado diretamente de, pelo menos, 90% do ano letivo. Os bônus são pagos de acordo com o Ideb obtido pelas escolas e estão divididos em categorias, variando de índices entre 5,0 e 7,0 nos anos iniciais e entre 4,5 a 6,5 nos anos finais, e que tenham crescido no último ano (2013), variando entre 20 a 100% do bônus.

A gestão da secretaria elencou tal política desde 2014 como forma de valorizar os profissionais da educação que atuam na escola e incentivar toda a equipe escolar a procurar garantir padrões mínimos de desempenho, que contribuam para a melhoria do ensino oferecido e a formação do cidadão teresinense.

A Semec acompanha as escolas por meio das superintendentes escolares, técnicas da secretaria responsáveis pelo monitoramento da gestão pedagógica e administrativa das unidades de ensino. Na ocasião de suas visitas às escolas, procuram orientar e apoiar a gestão escolar para que ela possa trabalhar melhor, utilizando os dados produzidos interna ou externamente.

Ressalta-se que tanto os gestores quanto as superintendentes escolares participam das oficinas de apropriação de resultados promovidas pela Secretaria, em parceria com os especialistas do CAEd. No que se refere ao trabalho desenvolvido pelas superintendentes escolares, estas analisam os relatórios do seu conjunto de escolas, buscando se apropriar da realidade apresentada por cada uma delas, e realizam visitas às escolas, com o objetivo de apoiar os diretores no processo de uso dos resultados nas escolas. Além disso, discutem conjuntamente com a gerente de gestão e as superintendentes adjuntas, que realizam o acompanhamento do trabalho do gestor escolar por meio dos relatos das superintendentes escolares.

Na busca pelo apoio e fortalecimento da equipe gestora da escola, a Semec desenvolve também políticas de formação, oferecendo um curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar para os gestores escolares, com o objetivo de proporcionar aos cursistas uma visão ampla do modelo de gestão baseado em resultados.

Apesar de todo o esforço da Semec em monitorar, acompanhar e fortalecer a gestão escolar por meio de formações e orientações quanto às questões administrativas, financeiras e pedagógicas, acredita-se que as melhorias da escola podem e devem acontecer por meio do engajamento de toda a equipe escolar, em uma gestão colaborativa e sistêmica. Todo e qualquer indicador somente terá sentido de ser avaliado e apresentado se for convertido em ações a serviço da melhoria da qualidade da educação para, assim, promover a tão sonhada equidade educacional. Contudo, ainda se percebe um hiato entre a divulgação dos resultados e a implantação de ações por parte dos diretores, o que mostra a necessidade de um olhar mais detido sobre os problemas encontrados no uso dos resultados pelos diretores.

Nesse sentido, foram elencadas algumas dificuldades e pontos críticos deste caso de gestão, observados a partir da prática da primeira autora, que atua como técnica na Divisão de Avaliação da Semec. Tais apontamentos servirão de base para a estruturação do plano de ação educacional.

1) Ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores

Embora para a secretaria esteja claro que por meio das avaliações as escolas poderão redirecionar os seus trabalhos, baseando-se nas variadas informações, nem sempre é isso que se constata no contexto escolar. Ainda parece existir uma barreira entre os dados e sua efetiva utilização pela equipe da escola, talvez por não compreender ou não acreditar que será possível redirecionar as suas ações baseando-se nos dados dos resultados das avaliações de sua escola, de suas turmas e de seus alunos.

Os gestores da rede municipal de ensino têm, a partir das informações sobre os resultados das avaliações, possibilidades de redirecionar os trabalhos em seu contexto escolar. Mas, para tanto, se faz necessária a conscientização do que poderão fazer com os dados observados nas avaliações, vendo o que já foi feito e o que ainda poderá ser redirecionado. Juntamente com a comunidade escolar, poderão planejar as ações e os programas que contribuirão para a melhoria da qualidade da educação.

2) Formação e necessidades inerentes à função de gestor escolar

Não existe um curso específico de graduação que prepare o diretor escolar para a função. O que há são pós-graduações ou cursos de formação continuada que procuram minimizar essa lacuna.

No contexto atual da rede municipal de ensino de Teresina, a equipe gestora da escola é composta por um diretor titular e um diretor adjunto ou vice-diretor, sendo eles professores que ingressaram na rede por meio de concurso público e que, posteriormente, candidataram-se e foram eleitos pela comunidade escolar para ocuparem esses cargos. Na ocasião da posse, os gestores assinam um contrato se comprometendo a exercer com autonomia a gestão administrativa, pedagógica e financeira, tendo como prioridade assegurar condições para o sucesso e a permanência dos alunos na escola. Compõe também a equipe gestora um pedagogo efetivo.

No desempenho da função, por falta de experiência ou por lacuna na formação, muitos diretores enfrentam dificuldades em planejar ações e/ou programas/projetos baseados no uso dos dados das avaliações internas ou externas. Buscando melhorar o desempenho dos diretores no exercício de suas funções, a Semec incentiva, apoia e oferece cursos e oportunidades de qualificação para a equipe gestora.

O curso de aperfeiçoamento já contou com a participação de mais de 50% de gestores. Todavia, constata-se pelas falas das superintendentes nas reuniões técnicas e pelo acompanhamento nas escolas que ainda é preciso avançar, buscando meios que melhor instrumentalizem os diretores quanto ao uso dos resultados das avaliações.

3) Necessidade de intervenção do diretor na prática pedagógica da escola

Preocupada com o desempenho dos seus profissionais, a Semec adota uma política de formação que busca desenvolver e fortalecer a prática de todos, propiciando a participação em cursos de acordo com as necessidades de cada categoria. Nessa direção, os gestores das escolas da rede municipal de ensino também têm participado constantemente de reuniões para esclarecimentos sobre o uso dos resultados das avaliações nas suas escolas.

Considerando que nem sempre as reuniões dessa natureza são suficientes, foi oferecido um curso de gestão aos diretores das escolas e aos técnicos

(superintendentes) que fazem o acompanhamento das escolas. Entende-se que essas duas categorias de profissionais são as responsáveis pelo gerenciamento dos dados e pela sua transformação em informações que redirecionem as práticas no contexto escolar.

A Semec, ao realizar reunião com diretores, tem como objetivo capacitá-los quanto ao uso dos dados e das informações sobre sua escola para que, juntamente com suas equipes, encontrem nos resultados das avaliações subsídios para o desenvolvimento de ações. Nesse sentido, os gestores precisam assumir o protagonismo necessário ao bom andamento dos trabalhos na escola, transmitindo confiança à sua comunidade escolar e demonstrando entendimento sobre os dados e as decisões a serem tomadas a partir das informações disponibilizadas e das discussões com sua equipe.

Pelas práticas observadas, infelizmente ainda não é isso o que acontece na rede municipal de ensino de Teresina. Muitos diretores não se sentem responsáveis pelo fazer pedagógico na escola, esquecendo que a função deles deve ir além dos aspectos administrativos e financeiros, atuando especialmente na essência da escola. Alguns chegam a delegar essa função totalmente ao pedagogo que, embora tenha nesse fazer a principal missão, nada consegue avançar se não tiver como aliado o diretor da escola incentivando, motivando e informando toda sua equipe.

4) Atitude e comportamento dos gestores escolares em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação

No mundo globalizado cada vez mais se faz necessário o uso das tecnologias em todas as práticas, inclusive na escola. Não é possível ignorar que as informações são essenciais a qualquer profissão ou no desempenho de qualquer função. O gestor, independentemente do setor em que atua, precisa saber lidar com as tecnologias e gerenciar dados e informações para o desempenho da sua função. Com relação ao gestor escolar não é diferente: ele precisa buscar apoio nas tecnologias para se comunicar melhor, desempenhar bem a função de líder dentro da sua comunidade e compreender, para explicar e convencer que as informações são primordiais para o redirecionamento das práticas no contexto escolar.

Os resultados das avaliações são divulgados em páginas na internet e outros recursos digitais. O que se percebe é que muitos gestores, pelo pouco uso ou pela ausência de domínio das tecnologias por meio das quais são divulgados os resultados das avaliações, não os acessam. Assim, não conseguem apresentar os

dados ou transformá-los em informações úteis ao planejamento das ações que devem ser implementadas em parceria com a equipe em seu contexto escolar. É fundamental que os gestores escolares dominem as tecnologias e saibam utilizá-las, a fim de buscar o apoio necessário para planejar as ações a serem desenvolvidas na escola.

Diante do diagnóstico descrito neste caso de gestão, a pesquisa tentará responder à seguinte pergunta: que fatores interferem na utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares da rede municipal de Teresina? Considera-se relevante pensar em outras questões relacionadas a esses fatores, que podem auxiliar na elaboração de um plano de ação educacional, como, por exemplo: i) As ações desenvolvidas até então pela Semec contribuem para que o gestor consiga utilizar os resultados das avaliações externas? ii) Quais são as principais dificuldades encontradas pelo gestor escolar na apropriação desses resultados? iii) Quais as ações podem ser pensadas e promovidas pela Semec para que a utilização dos resultados referentes às avaliações em larga escala nas escolas permita a melhoria do desempenho escolar dos alunos?

Referências

BRASIL. **Boletins com resultados da Prova Brasil 2013 estão disponíveis.** INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

TERESINA. **Contexto histórico das avaliações de Teresina.** 2014. Disponível em: <<http://www.saethe.caedufjf.net/oficinas/oficinas-2014/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

TERESINA. SEMEC. **Escolas municipais de Teresina receberão prêmio por nota no IDEB.** 2014. Disponível em: <<http://www.semec.pi.gov.br/Normal/escolas-municipais-de-teresina-receberao-premio-por-nota-no-ideb.html>>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. Lei nº 4.669, de 22 de dezembro de 2014. Programa de valorização do mérito da escola. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/cat_view/13-legislacao/23-leis>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. **Novo Organograma da Secretaria Municipal de Educação.** Disponível em: <<http://www.semec.pi.gov.br/Normal/Novo-organograma-da-SEMEC-e-disponibilizado-para-internautas.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

Análise do desempenho em Matemática dos alunos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola estadual do município de Euzébio-CE

*Francisco Jucivânio Félix de Sousa**

*Thamyres Wan de Pol Fernandes***

*Marco Aurélio Kistemann Júnior****

O caso apresentado neste artigo aborda a situação do desempenho em Matemática dos alunos de uma escola estadual de ensino médio, localizada no município de Euzébio-CE. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Francisco Jucivânio Félix de Sousa, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Thamyres Wan de Pol Fernandes, mestra em Educação, e o orientador Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior, doutor em Educação Matemática.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Professor de Educação Básica na rede estadual de educação do Ceará.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (PPGE/UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Educação Matemática (UNESP).

O foco da pesquisa é o desempenho alcançado pela escola estadual nas avaliações externas do Sistema Permanente da Avaliação Básica do Ceará (SPAECE), com vistas à análise e identificação dos fatores que interferem no insucesso dos resultados. Os objetivos específicos que norteiam o trabalho são compreender a percepção que os professores de Matemática da escola têm acerca da temática das avaliações de larga escala, identificar qual é a justificativa para os resultados da disciplina nas avaliações em questão e investigar se ocorre acompanhamento pedagógico para a apropriação desses resultados e, em caso positivo, compreender como ele é realizado. O recorte temporal definido para a pesquisa foi de 2012 a 2014. Nosso estudo tem um caráter qualitativo, com a utilização de entrevistas semiestruturadas com o gestor da escola, o coordenador pedagógico e os professores de Matemática.

A escola pesquisada situa-se no município do Eusébio-CE e faz parte da rede estadual de ensino, sob a abrangência da Coordenadoria Regional de Educação – CREDE 01-CE, composta por sete municípios localizados na região metropolitana de Fortaleza: Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú e Pacatuba. A instituição escolar em questão localiza-se em um distrito do citado município e atende a uma clientela com baixo poder aquisitivo, conforme o indicador de nível socioeconômico (Inse)¹ das escolas avaliadas pelo INEP. O Inse é elaborado com base nas respostas dadas pelos alunos aos questionários contextuais da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referentes aos anos de 2011 e 2013.

Funcionando em um prédio que pertence a Eusébio, a instituição funciona em regime de colaboração com uma escola do município que oferta o ensino fundamental II. As duas escolas de rede distintas encontram-se no mesmo prédio nos três turnos, e os alunos do ensino médio, pertencentes à rede estadual, dividem os mesmos espaços educacionais com os do fundamental II, da rede municipal. A escola ainda possui um anexo situado em outro bairro, também cedido pelo município ao estado, com funcionamento nos turnos matutino e noturno. Cabe destacar que as instalações físicas próprias ainda estão em construção, mas a data para entrega da obra sofreu

1 Esta nota técnica descreve o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas criado no segundo semestre de 2014. Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

atraso e até o momento de realização desta pesquisa não havia previsão para sua finalização.

Seu espaço físico ocupa um quarteirão, em um prédio com salas de aula, sala dos professores, secretaria e direção, sendo esses três últimos ambientes ocupados apenas pelos professores da rede municipal de ensino. Os docentes e gestores da rede estadual ficam acomodados em um único espaço, onde funcionam diretoria, sala dos professores, coordenação e secretaria. Em 2015 a escola contava com aproximadamente 675 alunos, distribuídos nas três séries do ensino médio, e 32 professores, sendo 16 efetivos e 16 de caráter temporário (PCT), atuando nos turnos da manhã, tarde e noite, todos com nível superior.

Na área administrativa, são seis funcionários, sendo dois agentes administrativos, dois porteiros e duas merendeiras, metade deles trabalhando na sede da escola e a outra parte lotada no prédio onde se localiza o anexo. O núcleo gestor conta com a coordenação de um diretor escolar e três coordenadores, além de Professores Coordenadores de Área (PCA)² em Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

O diretor da escola é licenciado em Geografia com especialização em Gestão Escolar. Os três coordenadores escolares são licenciados em Geografia, Filosofia e Sociologia, com especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, respectivamente. O núcleo gestor é composto também por uma secretária escolar com curso técnico em Secretaria Escolar e licenciada em História, além de uma assessora financeira graduada em Gestão Financeira.

A equipe gestora ocupa o cargo na escola desde 2013 e foi escolhida por processo seletivo realizado pela Secretaria do Estado de Educação do Ceará (SEDUC), ocorrido em duas etapas para coordenador escolar e três para diretor geral: na primeira há a realização de prova de conhecimentos específicos; na segunda, prova de títulos; e na terceira, só para os candidatos a diretor geral, um processo de eleição direta na escola para a qual ele escolheu concorrer. Ao ser eleito, o diretor pode convocar, dentre os habilitados no banco de gestores, seus coordenadores escolares, desde que tenham sido aprovados nas duas etapas do processo seletivo.

² Docente lotado na escola, com metade do tempo de trabalho disponível para, juntamente com o coordenador pedagógico, acompanhar e avaliar o ensino, o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos.

Dentre os projetos que a escola tem há um com foco específico no combate à evasão escolar: o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)³, no qual um professor designado no início do ano letivo assume a direção de determinada turma, acompanhando seus alunos durante todo o período. Em 2015 ele foi implantando somente nas turmas de primeiro ano do ensino médio.

Há, ainda, algumas outras ações que buscam promover a participação dos estudantes nos espaços da escola:

- » Projeto Geração da Paz, que tem o objetivo de desenvolver estratégias de aproximação da escola e comunidade por meio da valorização dos saberes e experiências locais;
- » Aprendizagem Cooperativa, que visa ao desenvolvimento de competências sociais, geração de empatia e estímulo à interação, à cooperação, ao engajamento dos estudantes e à participação proativa em prol de melhorias para a escola e a comunidade que os jovens pertencem;
- » Projeto Escola, que busca prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil;
- » Projeto de Recuperação Paralela, ação desenvolvida pelos professores de todas as disciplinas da escola a fim de realizar um trabalho diversificado, paralelo às aulas regulares, com os alunos da instituição que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- » Programa Jovem de Futuro, um projeto de gestão escolar para resultados da SEDUC, em parceria com o Instituto Unibanco, que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de três anos (duração do ensino médio), melhorar o desempenho dos discentes nas avaliações escolares e nas avaliações externas e combater a evasão e o abandono.

A escola de ensino médio contava, em 2012, com 595 alunos, 703 em 2013, e 627 em 2014, distribuídos nos três turnos. No ano de 2012 a taxa de aprovação foi de 78%, em 2013, 82%, e em 2014, 76,3%. A reprovação contabilizou 7,5%

3 O diretor de turma é um professor que leciona disciplina de sua área de formação e ministra simultaneamente a disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições vão ao encontro da articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O diretor de turma tem três horas da carga horária semanal para efetivar o atendimento aos pais e a organização do dossiê da turma e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos.

em 2012, 3% em 2013 e 8% no ano seguinte. Já o percentual de abandono foi de 14,5%, 15% e 15,7%, respectivamente. Analisando esses dados, identificou-se que a escola apresentou uma queda nos índices educacionais de aprovação e reprovação, voltando para o mesmo patamar atingido em 2012.

Em conversa com os coordenadores escolares, foi identificada como possível causa para tal ocorrência o elevado número de alunos reprovados nos 1º anos. Para os entrevistados, eles recusam-se a cursar a dependência das disciplinas reprovadas no contraturno, optando por ficar retido na mesma série. Quanto ao índice de alunos que deixaram de frequentar a escola, ele permaneceu praticamente inalterado, o que merece atenção, já que se considera fundamental buscar estratégias para interromper esse ciclo. Isso indica que se faz necessário um trabalho de intervenção pedagógica, pois muitos alunos estão ficando fora da escola, resultando em um aumento considerável na distorção idade-série segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): nos três anos pesquisados, o percentual foi de, aproximadamente, 15%.

Com taxas de reprovação e de repetência elevadas, há interferência direta no fluxo escolar. A instituição apresentou o maior índice durante o período considerado, se comparado à distorção idade-série no município e no estado do Ceará. Em 2012, a taxa foi de 39 no 1º ano; 38,5 no 2º e 31,3 no 3º. Já em 2013, de 37,7 no 1º; 36 no 2º e 41,3 no 3º. Por fim, 2014 apresentou 37,7 no 1º ano; 29,3 no 2º e 34,4 no 3º.

Deve-se considerar que a maior distorção se dá nas turmas de 1º ano. Em 2012, isso representa 39%, em 2013, 37,7% e, em 2014, 37,3%, ou seja, esse percentual vem diminuindo de forma modesta ao longo dos últimos anos. Tais resultados contribuem para evidenciar o problema dos altos níveis de distorção idade-série de alunos vindos do ensino fundamental, uma vez que eles já chegam à instituição provavelmente com problemas de repetência, evasão escolar e dificuldades de aprendizagem.

A escola em estudo participa das avaliações em larga escala do SPAECE, estabelecido por meio do Decreto nº 21.398/91. Inicialmente foi denominado de “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries” e, a partir de 1996, passou a ser utilizada a nomenclatura de Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (LIMA, 2007).

O sistema tem como objetivo promover o conhecimento da qualidade da educação em todo o estado e produzir informações necessárias e suficientes para embasar a implementação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas voltadas para a área (CEARÁ, 2000). Hippollito (2013, p. 47) destaca também que

em fevereiro de 2000, o sistema de avaliação do Ceará foi institucionalizado por meio da portaria 101/00, passando a se chamar SPAECE. Após essa portaria, o SPAECE foi estendido a todos os alunos da então 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Em seguida, são incorporadas ao sistema as seguintes inovações: i) inclusão da 3ª série do ensino médio na avaliação; ii) envolvimento dos 184 municípios cearenses no teste e iii) incorporação de medições mais criteriosas para aferir os resultados do teste.

A avaliação se orienta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Secretaria de Estado de Educação do Ceará. O último documento contempla as diretrizes de ensino do estado, cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para todos os alunos. A partir dos RCB são construídas as matrizes de referência para o SPAECE (CEARÁ, 2015), elaboradas por professores especializados, sendo considerados, para isso, os conteúdos que deveriam ser aprendidos dentro do contexto idade/série. Elas são compostas por um conjunto de descritores⁴, que contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático de cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada (CEARÁ, 2015).

As matrizes de Matemática têm como foco avaliar a habilidade do aluno em resolver problemas contextualizados. Nesse caso, os descritores foram agrupados nos seguintes temas ou tópicos: Interagindo com os números e funções, Convivendo com a geometria, Vivenciando as medidas e Tratamento da informação.

As informações extraídas da avaliação podem identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos, mensurados pelos padrões de desempenho. Na escala de proficiência, os resultados da avaliação são apresentados em níveis, revelando o desempenho dos alunos do nível mais baixo ao mais alto. Ela varia de 0 a 500 pontos, de modo a conter, em uma mesma “régua”, a distribuição dos resultados do desempenho dos estudantes no período de escolaridade avaliado,

⁴ Descritores são formados pela habilidade e operação mental que o aluno precisa desenvolver para responder a um item. Utiliza-se, no caso do SPAECE e SAEB, o símbolo D, de modo que se tem D1, D2, D3.

intervalos chamados de níveis de proficiência (CEARÁ, 2008). Os quatro padrões de desempenho são *muito crítico*, *crítico*, *intermediário* e *adequado*, descrevendo, de forma sintética, características comuns a alunos que se encontram em um mesmo nível de proficiência, tomando como referência seu desempenho nos testes, ou seja, as habilidades que demonstram ter desenvolvido.

No período em estudo, os alunos do ensino médio da rede estadual do Ceará apresentaram o seguinte percentual por nível de proficiência em Matemática na avaliação do SPAECE:

Tabela 1. Percentual de alunos da rede estadual do Ceará por nível de proficiência, em Matemática, no ensino médio, na avaliação do SPAECE (2012-2014)

	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2012	47,8	29,2	16,4	6,6
2013	39,7	34,0	18,4	7,9
2014	42,2	33,6	16,0	8,1

Fonte: Adaptado pelos autores com base no boletim do SPAECE de 2014 (2016).

Percebe-se pelos resultados que, apesar de melhorias nos padrões de desempenho, 75,8% dos alunos que concluíram o ensino médio no estado do Ceará, em 2014, ainda se encontravam nas faixas *muito crítico* ou *crítico*. A escola em estudo também faz parte dessa estatística. Os resultados da proficiência de 2014, na mesma etapa de ensino, em Matemática, apontaram que 96% dos seus discentes se enquadravam nas faixas denominadas *muito crítico* e *crítico*, conforme exposto na tabela 2.

Tabela 2. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, em Matemática, no ensino médio, na avaliação do SPAECE (2012-2014)

	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2012	62,0	25,6	8,5	3,9
2013	47,9	25,1	27,0	0,0
2014	74,6	21,4	3,2	0,9

Fonte: Adaptado pelos autores, baseado no boletim do SPAECE de 2014 (2016).

Ao ser analisado o nível de aprendizagem *adequado* da escola, observa-se uma variação negativa de 2012 para 2013, quando nenhum aluno o alcançou. Em 2014, ocorreu uma melhora mínima: 0,9% demonstrou conhecimentos adequados.

As habilidades matemáticas dominadas pelos alunos classificados no padrão *muito crítico* para o ensino médio em Matemática são

as relativas aos significados dos números nos diversos contextos sociais. Os alunos demonstram compreender o uso do algoritmo da adição de números de até três algarismos com reagrupamento, da subtração de números naturais de até quatro algarismos com reserva, da divisão exata por números de até dois algarismos e da multiplicação cujos fatores também são números de até dois algarismos (CEARÁ, 2014, p. 42).

Percebe-se que esse padrão de proficiência representa conhecimentos elementares para a disciplina em questão, pois se considera que os alunos deveriam dominar as operações fundamentais com o conjunto dos números naturais ao final do ensino fundamental I. Segundo o boletim do SPAECE, os estudantes nesse nível devem compreender os seguintes conteúdos:

[...] localizam números na reta numérica; reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição, considerando o seu valor posicional na base decimal, e resolvem problemas envolvendo a soma de números naturais de até dois algarismos, envolvendo diferentes significados da adição. [...] No campo Geométrico, reconhecem figuras bidimensionais pelas medidas dos lados e do ângulo reto, identificam a planificação do cone e do cubo a partir de sua imagem. Eles, ainda, identificam figuras planas dentro um conjunto de polígonos pelo número de lados; calculam a medida do perímetro com ou sem apoio da malha quadriculada, além de comparar áreas de figuras poligonais em malhas quadriculadas e identificar propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos através do número de faces[...].

No Campo Tratamento da Informação, esses alunos possuem capacidade de identificar dados em uma lista de alternativas, utilizando-os na resolução de problemas, relacionando-os, dessa forma, às informações apresentadas em gráficos e tabelas, e identificam gráficos de colunas que corresponde a uma tabela com números positivos e negativos[...].

No campo Grandezas e Medidas, os alunos também demonstram compreender a ação de medir um comprimento utilizando régua numerada; resolvem problemas relacionando diferentes unidades de medida de comprimento (metros e centímetros), massa (kg/g). Eles também resolvem problemas

relacionando diferentes unidades de medidas de tempo (dias/semanas, mês/trimestre / ano, hora /minuto, dias/ano) para cálculo de intervalos de tempo transcorrido entre dois instantes, dados horas inteiras, sem a necessidade de transformação de unidades [...] (CEARÁ, 2014, p. 41-42).

Percebe-se a precariedade do ensino de Matemática a partir desses resultados, vez que os alunos demonstraram não dominar o básico dos conteúdos da disciplina necessários para o ensino médio. Constata-se que as habilidades matemáticas que se evidenciam nesse padrão de desempenho são elementares para tal modalidade de ensino. Por isso, o desafio que se apresenta é viabilizar condições para que os discentes possam vencer as próximas etapas escolares.

Os resultados na avaliação alcançados pela rede estadual, Coordenadoria Regional e escola em estudo evidenciam que o nível de desempenho da escola apresenta-se inferior às demais instâncias.

Tabela 3. Resultados do desempenho em Matemática - Ensino médio no SPAECE (2012 a 2014)

	2012			2013			2014		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ceará	251,4	260,1	250,7	249,9	257,3	267,8	253,1	257,4	266,3
CREDE	246,8	254,1	252,8	247,4	251,8	263,8	247,9	247,5	260,1
Escola	220,5	237,8	244,7	223,3	231,1	257,3	219,9	213,9	230,3

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do SPAECE de 2014 (2016).

Analisando os dados da tabela 3, percebe-se que o estado do Ceará, a Crede e a escola não conseguiram evoluir consideravelmente nos resultados alcançados. Essa situação evidencia que os discentes não têm conseguido desenvolver as habilidades e competências necessárias para obter os níveis desejáveis na escala de proficiência.

Os alunos que ingressaram no ensino médio em 2012 e o concluíram em 2014 cresceram pouco (9,8 pontos), assim como o estado do Ceará, que avançou apenas 14,9 pontos, e a Crede, 13,3. Isso mostra que os estudantes pouco aprenderam os conhecimentos transmitidos nos três anos que frequentaram a escola de ensino médio. Por isso, as causas para essa problemática devem ser identificadas, com o

objetivo de buscar alternativas, ou seja, estabelecer ações para sanar as dificuldades da “não” aprendizagem pelos alunos.

Em 2014, aproximadamente 75% dos alunos da escola avaliados no SPAECE encontravam-se no nível *muito crítico* e, nesse mesmo ano, apenas 0,9% no nível *adequado* . Esses resultados revelam que os discentes não desenvolveram competências e habilidades mínimas e estão muito aquém do esperado para o período de escolarização no qual se encontravam. Isso demonstra que a escola precisa superar a defasagem de aprendizagem em Matemática, a fim de possibilitar aos educandos o prosseguimento nos estudos por todo o ensino médio. Por isso, é necessária uma investigação dos aspectos que podem interferir direta e indiretamente na questão apresentada.

Frente ao caso de gestão aqui exposto, algumas questões são levantadas: (i) A equipe gestora tem conhecimento da real situação em que se encontra a escola? (ii) As ações pedagógicas estabelecidas pela equipe gestora têm sido eficazes? (iii) A prática docente dos professores tem priorizado a aprendizagem dos alunos?

Referências

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. NPA. **Relatório geral da avaliação institucional das escolas públicas do Ceará** – 3ª etapa. Fortaleza, 2000.

_____. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. **SPAECE 2008. Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Médio**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, v. 1, jan/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.spaece.caeduff.net/colecao/2008-2/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. **SPAECE 2014. Boletim do Gestor**. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.spaece.caeduff.net/colecao/boletins-2014/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

HIPPOLYTO, L. Q. **Avaliação dos resultados do SPAECE da 3ª série do ensino médio, em Matemática, no Ceará, e sua repercussão na prática pedagógica dos Professores: um estudo descritivo dos anos 2008, 2009 e 2010**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ: o caso de uma escola no noroeste fluminense

*Gisele Ferraz Lopes Ramos**

*Laura Assis***

*Lourival Batista de Oliveira Júnior****

O caso apresentado neste artigo aborda as práticas gestoras que contribuíram para a melhoria dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) de uma escola do noroeste fluminense, considerando-se o período de 2011 a 2013. A análise está apoiada na organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola, tendo em vista os resultados obtidos nas avaliações externas. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Gisele Ferraz Lopes Ramos, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Laura Assis, mestra em Estudos Literários, e o orientador Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior, doutor em Administração.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Estudos Literários (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFLA).

A Diretoria Regional Noroeste Fluminense, com sede em Itaperuna (RJ), abrange escolas de 12 municípios (Itaperuna, Bom Jesus do Itabapoana, Natividade, Porciúncula, Varre e Sai, Laje do Muriaé, São José de Ubá, Aperibé, Itaocara, Miracema, Santo Antônio de Pádua e Italva). Essas cidades eram pequenos vilarejos que nasceram e cresceram ao redor da Estrada de Ferro Leopoldina Railway, que operou por cerca de 70 anos. Parte de uma região que perdeu seu dinamismo com a crise do café, que assolou o país no final da década de 1930, elas sofreram “décadas de estagnação econômica, êxodo regional e rural, forte degradação ambiental e, baixa produtividade e rentabilidade das atividades agropecuárias predominantes” (BURLA et al, 2012, p. 87).

Em decorrência desses fatos históricos, a regional em estudo encontra-se em um contexto social e econômico caracterizado por fatores que apresentam, de acordo com o destacado por Brazil e Vivas (2011, p. 3),

ciclos crônicos intergeracionais de indigência e pobreza, baixa escolaridade média da população, baixos níveis de renda para a maior parte da população economicamente ativa, fluxos migratórios, violência urbana, além da criminalidade. Esta Região detém o menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão projeta para os próximos 25 anos o PIB Total de apenas 4,11% para a Região Noroeste Fluminense.

Apesar da conjuntura social e econômica adversa dessa região, é interessante observar que tal realidade antagonica, aparentemente, não vem definindo o destino das escolas e dos alunos nos resultados de aprendizagem, expressos nas avaliações e indicadores estaduais. Nas edições de 2011, 2012 e 2013, a regional esteve entre o 1º e o 2º lugar, se comparada às demais regionais do estado do Rio de Janeiro, no alcance das metas definidas por escola pela secretaria de educação.

A Regional Noroeste Fluminense, com a nova estrutura publicada no Decreto nº 42.838, de 4 de fevereiro de 2011, aglutinou as antigas Coordenadorias do Noroeste Fluminense I, II e III, compreendendo esta última a microrregião formada pelos municípios de Aperibé, Itaocara, Miracema e Santo Antônio de Pádua, onde se encontra a escola pesquisada. De acordo com o Livro de Governança da Seeduc – Transparência na Educação (SEEDUC/RJ, 2015), no ano de 2013 a regional atendia a cerca de 25 mil alunos, o menor contingente do estado, e abrangia 63 escolas,

divididas em 12 municípios, com populações distintas, compreendendo cidades bem pequenas e o polo regional de Itaperuna.

A Diretoria Regional apresenta na sua configuração organizacional uma Diretoria Administrativa e uma Diretoria Pedagógica, esta última formada por uma Coordenação de Ensino, responsável por acompanhar e apoiar todos os projetos e programas pedagógicos executados no âmbito da regional, além de uma Coordenação de Gestão e Integração da Rede, que cuida das matrículas e do fluxo escolar, e uma Coordenação de Avaliação e Acompanhamento, conforme explicitado no site da Regional Noroeste Fluminense¹.

A Coordenação de Avaliação é o setor responsável pela logística das avaliações externas, SAERJ e SAERJINHO, assim como por estabelecer o diálogo com as unidades de ensino no que tange ao processo de avaliação. Cabe a ela, também, monitorar e dar suporte às escolas na apropriação dos resultados das avaliações externas e internas.

Para atender à demanda, são ofertadas várias modalidades e níveis de ensino (ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos, curso normal, Ensino Médio Inovador, Ensino Médio Integrado e Programa Autonomia), sendo que as escolas prestam atendimento à comunidade de acordo com as necessidades existentes.

Nenhuma regional do estado alcançou as metas definidas pela secretaria de educação nas edições do ciclo de avaliação, apesar do resultado expressivo da noroeste, composto pelos indicadores positivos das escolas de sua abrangência, que demonstraram melhoria nos resultados pedagógicos, ou seja, crescimento nas taxas de aprovação, redução da evasão e progresso no desempenho dos alunos. No universo de 22 escolas da antiga Coordenadoria III, microrregião que engloba o município de Itaocara, cerca de 14 unidades de ensino foram consideradas elegíveis em 2013, segundo os resultados divulgados pela SEEDUC/RJ.

Nesse universo destaca-se uma unidade de ensino que apresenta resultados históricos positivos, o Colégio Laranjeiras². O estudo de caso privilegia a identificação e análise dos fatores que estão contribuindo para o processo de melhoria dos

1 Disponível em: <<http://www.regionalnoroestefluminense.pro.br/p/diretoria-regional-pedagogica.html>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

2 Foi utilizado o nome fictício "Colégio Laranjeiras" para identificação da escola pesquisada.

resultados dessa escola nas avaliações do SAERJ, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico e a gestão. A análise das informações quantitativas explicitadas nos resultados das avaliações externas e dos indicadores de fluxo e desempenho, observados desde 2011, evidenciam avanços no desempenho acadêmico. Tal fato despertou o interesse da primeira pesquisadora citada neste trabalho em identificar aspectos peculiares à prática gestora que favorecessem os bons resultados, projetos e ações pedagógicas existentes, assim como o que sustentava o clima escolar propício à aprendizagem.

O Colégio Laranjeiras encontra-se no município de Itaocara, localizado na região noroeste do estado do Rio de Janeiro. Instalada em prédio próprio, a escola atualmente atende à clientela de ensino fundamental e médio, distribuída em três turnos. De acordo com o portal INEP (INEP/IDEB, s/d), ela tem as seguintes dependências e espaços de aprendizagem: salas de aulas amplas, biblioteca, quadra de esportes, sala de professores, sala da coordenação pedagógica, laboratório de informática, sala de multimeios/cinema, pátio amplo, refeitório e cozinhas equipados, ou seja, condições adequadas para atender com qualidade aos alunos.

Em 2015, o quadro de docentes estava completo, com 20 professores regentes. A equipe gestora é composta por um diretor geral e um diretor adjunto, um coordenador pedagógico e um orientador educacional, e a equipe de apoio pedagógico e administrativo, por um secretário, três auxiliares de secretaria, um agente de pessoal, um agente operacional escolar, um agente de leitura e um professor articulador pedagógico (INEP/IDEB, s/d). Segundo o Boletim de Resultados da Prova Brasil 2013, a escola tinha 58,2% dos professores dos anos finais do ensino fundamental com formação específica em licenciatura plena, adequada para desempenhar seu trabalho. Cerca de 70% deles residem e têm suas origens vinculadas à comunidade na qual está inserida a escola, o que facilita a mobilização do grupo (INEP, 2013).

De acordo com os dados levantados no livro de matrícula da escola, no período compreendido entre 2011 e 2013, a unidade apresentou uma leve variação no quantitativo de matrículas, ao que parece, decorrente do processo paulatino de municipalização. Observando-se os números, percebe-se o declínio gradativo das matrículas no ensino fundamental I e a constância nas matrículas nos demais níveis de ensino.

No ano de 2011 eram 277 alunos, sendo 78 do ensino fundamental I, 128 do ensino fundamental II e 71 do ensino médio. Em 2012, 223 alunos encerraram o período letivo no Colégio Laranjeiras, distribuídos da seguinte forma: 51 no ensino fundamental I, 115 no ensino fundamental II e 57 no ensino médio. No ano de 2013 foram atendidos 205 alunos, dos quais 24 estavam no 5º ano do ensino fundamental I, última turma desse segmento em decorrência da municipalização, 113 no ensino fundamental II e 68 no ensino médio. Alguns estudantes residiam na sede do distrito, outros eram atendidos pelo Programa Transporte Escolar Rural, que garante o acesso à escola para os educandos oriundos dos núcleos rurais do entorno.

Ainda de acordo com o mesmo documento, considerando o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE)³, os discentes apresentam, em média, características do nível socioeconômico do grupo 4, intervalo que descreve, o que, de modo geral, indicam ter em suas casas, revelando o padrão de vida e o perfil da clientela atendida. Tal realidade, apesar das transformações impostas pelo processo contínuo de municipalização, em linhas gerais, se mantém, com características sociais, econômicas, históricas e geográficas comuns e presentes por todo o período compreendido por esta pesquisa.

No que se refere à gestão da escola, entre 2004 e 2012, o atual diretor geral do Colégio Laranjeiras, devido ao fato de ter duas matrículas na rede estadual, acumulava as funções de diretor adjunto e de coordenador pedagógico da unidade escolar. Com a aposentadoria da diretora geral, de acordo com a nova proposta da SEEDUC para o processo seletivo de cargos estratégicos, o então diretor adjunto da escola foi selecionado no Processo Seletivo Interno (PSI) para diretor geral, assumindo interinamente a função, até a sua nomeação em janeiro de 2013.

Observando o PPP do Colégio Laranjeiras (CL), percebe-se que ele se estrutura por meio da criação de referenciais nos quais a instituição declara sua missão, seus valores e sua visão de futuro, expressa sua compreensão de homem, de educação e de sociedade e define seu funcionamento, seu papel e suas finalidades na construção

3 A partir dos dados extraídos dos questionários socioeconômicos aplicados nas avaliações externas nacionais, foi concebido pelo INEP o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). "O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto" (INEP, 2013, p. 1).

da sociedade que almeja. De acordo com o documento consultado, o eixo central da instituição são os desafios identificados a partir do diagnóstico e as finalidades estabelecidas, isto é, o que a escola pretende reforçar para atingir a intencionalidade esperada. Para tanto, na proposta da programação, são detalhados o planejamento de ações, atividades e projetos, com o objetivo de instaurar mudanças a partir de sua proposição e execução.

Aspirando cumprir esse objetivo, a escola estruturou seu currículo a partir de “um projeto de atividades com conteúdos, disciplinas, métodos, organização, sequência, avaliação, que, em conjunto, dão o direcionamento para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva” (CL, 2013a, p. 19).

Atendendo ao marco legal, o currículo escolar tem seu eixo apoiado no Currículo Mínimo das várias disciplinas (Decreto nº 42.793, de 6 de janeiro de 2011), aborda temas referentes à cultura afro e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008) e cumpre com a matriz curricular estabelecida pela secretaria de educação (Resolução SEEDUC nº 4843, de 3 de dezembro de 2012) (CL, 2013a). Seu referencial metodológico está pautado no diálogo, na interação professor-aluno-conhecimento e no contexto histórico social, que buscam construir o conhecimento por meio do fazer, da pesquisa e do trabalho em grupo.

O processo de avaliação, baseado na Portaria nº 316, da Secretaria de Estado de Educação, em vigor na época, estabelece, entre outras coisas, que no ensino fundamental II e no ensino médio os alunos sejam avaliados com o uso de pelo menos três instrumentos diversificados:

A Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/Aprendizagem – SAERJINHO, aplicada ao nono ano e Ensino Médio nos três primeiros bimestres é um dos instrumentos obrigatórios de avaliação, com valor/nota a ser definido(a) pelos professores das turmas e disciplinas envolvidas, devendo ser registrado no diário de classe ou outro instrumento indicado pela Secretaria de educação, nos três primeiros bimestres (CL, 2013a, p. 25).

Na seção destinada à avaliação, o PPP da escola faz referência a três projetos específicos com foco no processo avaliativo. O primeiro é voltado para “atender às aspirações e necessidades dos alunos, objetivando prepará-los desde os anos finais do Ensino Fundamental para a participação em avaliações externas e classificatórias (ENEM, vestibulares, concursos)” (CL, 2013a, p. 26). Seu cerne é a organização e aplicação de um teste simulado nas turmas não avaliadas pelo SAERJINHO,

no mesmo dia da avaliação externa bimestral e com um formato de questões semelhantes, compreendendo os conteúdos trabalhados nas disciplinas durante o período. O segundo projeto, para alunos com problemas de aprendizagem, prevê acompanhamento no contraturno.

O terceiro projeto elencado está relacionado ao monitoramento dos resultados dos alunos e ocorre em duas frentes. De acordo com o PPP, no Conselho de Classe são discutidas as questões e elaborado um relatório com as “informações de cada disciplina/turma, levando em consideração as características da turma e de alunos individualmente” (CL, 2013a, p. 26).

Na outra frente, após o período de lançamento de notas no sistema on-line Conexão Educação, a equipe pedagógica identifica, no relatório extraído, o mapa de notas e o desempenho dos alunos, analisando, junto com o Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE)⁴, o nível de rendimento das turmas e as disciplinas críticas. Tanto o relatório produzido no Conselho de Classe quanto a análise do mapa de notas “são disponibilizados nas Reuniões de Pais e Mestres para que o responsável, ciente das dificuldades do seu filho, dialogue com o professor na tentativa de encontrar mecanismos para ajudá-lo a superar as barreiras” (CL, 2013a, p. 26).

Dentre as principais práticas gestoras com foco no fazer pedagógico encontradas nos arquivos e portfólios existentes na escola, destacam-se os Projetos Gincana dos Pontos (CL, 2012) e o Plantão Pedagógico (CL, 2013b). A evidência dada a eles deve-se ao fato da percepção de incorporação de tais práticas à dinâmica de trabalho desenvolvida pela unidade de ensino. Encontram-se indícios dessas ações nos Planos de Ação Pedagógico da escola nos últimos anos, ainda que alguns ajustes e modificações sejam identificados em relação à proposta inicial apresentada.

O projeto Gincana dos Pontos foi implementado no ano de 2012, visando acompanhar os resultados das turmas e das metas pessoais para cada aluno, instigados a refletir sobre eles (CL, 2012). De acordo com o documento do projeto, seus objetivos são estimular a melhoria dos indicadores de aprovação e frequência, acompanhar o rendimento de cada turma da escola e abrir espaço para análise e

4 A função de AAGE foi criada com o programa de educação desenhado para o estado do Rio de Janeiro, por meio da Resolução SEEDUC nº 4.646, de 22 de novembro de 2010, publicada no Diário Oficial de 24 de novembro de 2010, que instituiu o Grupo de Trabalho Temporário, composto pelo IGT/AAGE. Sua tarefa principal é o acompanhamento do sistema da GIDE na unidade escolar, visando potencializar as forças e minimizar os possíveis entraves, utilizando o diagnóstico e a análise da situação, a definição de metas e a elaboração dos planos de ação como instrumentos para a consequente melhoria dos resultados educacionais.

discussão entre a comunidade escolar e seus principais atores: alunos, professores, responsáveis e equipe gestora (CL, 2012).

A dinâmica do projeto consiste no aluno determinar sua meta por disciplina a partir do resultado alcançado no 1º bimestre, respeitando alguns critérios: a nota de partida a ser considerada, quando abaixo da aprovação, não deveria ser inferior a 5,5 pontos. A partir desse patamar, o aluno deveria acrescentar um valor sempre crescente de, no mínimo, 0,3 pontos até o 4º bimestre (CL, 2012). Em relação à frequência, ao determinar sua meta, deveria tomar por base o total de faltas obtidas no 1º bimestre, estabelecendo um valor decrescente a cada bimestre (CL, 2012).

Para garantir o monitoramento sobre o atingimento ou não das metas pelos estudantes e o acompanhamento dos resultados, foi criado o “cartão de metas”, no qual seria anotado seu desempenho utilizando faróis coloridos. O cartão era personalizado e, de acordo com os resultados alcançados, o aluno pintava a lacuna de nota e faltas com a cor correspondente. O desempenho superior à meta proposta era verde, o desempenho na média era amarelo e, o abaixo da média, vermelho. Ao final de cada bimestre, a equipe gestora visitava as salas de aula, divulgava os resultados, analisava, afixava as planilhas e, depois, os discentes preenchiam o cartão (CL, 2012).

A outra proposta da gincana correspondia ao desempenho coletivo, isto é, ao acompanhamento dos resultados das turmas de modo a estimular o melhor rendimento global. Nesse contexto, no 1º bimestre, foram elaborados gráficos demonstrativos com os resultados de cada turma e afixados em local de fácil acesso na escola. A partir do 2º bimestre foram elaborados gráficos comparativos das turmas em cada disciplina (CL, 2012). A cada bimestre, após apurados os resultados, somava-se dois pontos para a turma com maior média de rendimento, maior percentual de aprovação e maior percentual de frequência.

A cada bimestre foram realizadas reuniões de acompanhamento e análise dos resultados coletivos com os alunos, em suas respectivas turmas, professores e responsáveis. Ao final do 3º bimestre, foram apurados os melhores rendimentos por turma e os estudantes com melhor aproveitamento, por meio do cumprimento das regras estabelecidas pela gincana, para a premiação (CL, 2012).

Os resultados desse projeto estão associados diretamente à melhoria do fluxo escolar. Ainda que não seja factível atribuir exclusivamente a ele o crescimento nas

taxas de aprovação da escola, é possível verificar que no ano de sua implantação, 2012, houve uma importante variação no indicador de fluxo da escola. No ensino fundamental II, a aprovação aumentou de 82% para 90% e, no ensino médio, de 84% para 98%, indícios da contribuição positiva dessa prática.

Complementar ao projeto descrito anteriormente, o Plantão Pedagógico foi implementado a partir de 2013 e visava acompanhar os alunos com baixo desempenho e frequência, promovendo o atendimento individualizado em duas frentes: os alunos com baixo desempenho e os responsáveis pelos alunos com resultados insatisfatórios (CL, 2013b).

De acordo com os registros, arquivos de portfólios e livros de atas encontrados na escola, bimestralmente a equipe pedagógica realizava o levantamento dos estudantes que seriam atendidos pelo projeto no relatório on-line de lançamento de notas, extraído do Sistema Conexão Educação. A seguir, a equipe gerava o boletim de notas, sinalizava as disciplinas críticas, elaborava um cronograma de atendimento e os convocava para comparecer à sala da coordenação pedagógica.

Nesse encontro entre aluno e equipe pedagógica, eram analisados os resultados e as medidas efetivas acordadas, definidas e registradas formalmente com a assinatura do aluno e da equipe escolar, selando um pacto em prol da melhoria da aprendizagem (CL, 2013b).

Encontram-se, ainda, indícios da gestão de resultados na escola nas ações propostas nos Planos de Ação de 2012 e 2013, orientados pela metodologia da GIDE, com atuação em duas frentes: desempenho nas avaliações externas e permanência na escola. Com relação a esse aspecto, as ações identificadas remetem à natureza dessa dimensão da gestão educacional, pois se desdobram em práticas de monitoramento e avaliação com foco no desempenho da escola, resultante da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009).

No Colégio Laranjeiras se observam, também, algumas ações relacionadas às práticas de gestão participativa, como a discussão e reformulação coletiva do Projeto Político Pedagógico, além da elaboração e implementação de projetos e ações definidas no Plano de Ação. Entre as ações propostas e executadas no Plano de Ação Ambiental, orientadas pela metodologia da GIDE, no ano de 2011, encontra-se a elaboração do Pacto de Convivência e também a elaboração do Código de Ética e conduta de funcionários e alunos da escola (CL, 2011).

De acordo com os documentos arquivados, a elaboração do Pacto de Convivência foi realizada a partir de reuniões com diversos segmentos da escola, visando elencar as atitudes e os comportamentos dos professores, alunos e funcionários em geral, de modo a propiciar uma convivência harmoniosa, pautada no respeito, na solidariedade e na coletividade.

No que tange aos resultados, as avaliações externas dessa unidade de ensino apresentam uma série histórica de melhoria no índice nacional, o IDEB, de acordo com os dados disponíveis no portal do INEP. A partir das metas projetadas e dos resultados obtidos no IDEB, pode-se observar que a escola vem cumprindo o estipulado para o ensino fundamental II desde 2009, com uma variação significativa em 2011, ano da implementação do Programa de Educação da SEEDUC, apoiado nas avaliações diagnósticas do SAERJINHO, na avaliação do SAERJ, bem como na criação do índice estadual, IDERJ, e no estabelecimento de um plano de metas.

A Resolução nº 4.669 projetou as metas do IDERJ para o Colégio Laranjeiras, considerando os níveis de ensino ofertados na época, estabelecendo para os anos seguintes um plano de metas de acordo com o planejamento estratégico (RIO DE JANEIRO, 2011). Tais metas se diferem das do IDEB, sendo possível observar no ensino fundamental II que, em 2011, foi projetado pelo IDEB um índice para a escola de 3,9 e, para 2013, 4,2, enquanto o IDERJ estabeleceu 3,2 e 4,6 para o mesmo período. Outras diferenças existentes relacionam-se à referência do ano base para a projeção das metas, além do fato de o IDEB não trazer metas para o ensino médio das escolas.

A análise desdobrada do IDERJ, indicador de fluxo (IF) e indicador de desempenho (ID) revela melhorias sensíveis nas taxas de rendimento escolar, com uma variação de 82% de aprovação no ano de 2011, para 86%, em 2013, no ensino fundamental II. O desempenho nas avaliações do SAERJ (ID) também apresenta crescimento na média alcançada, variando de 4,1 para 4,5 em 2013, confirmando os resultados positivos identificados na avaliação nacional.

No Colégio Laranjeiras os resultados da avaliação do SAERJ mostram um crescimento, sobretudo nos anos de 2011 e 2013, com o aumento da nota padronizada de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental II. A análise desdobrada dos resultados da escola no SAERJ aponta índices de proficiência dessas duas

disciplinas superiores à média estadual e, na metade dos casos, superiores à média da região.

Nos resultados do IDERJ, observa-se que a escola em análise não atingiu a meta nas edições de 2012 e 2013; entretanto, obteve um crescimento nos resultados, aumentando o índice do IDERJ de 3,4, em 2011, para 3,7, em 2013, apoiado na melhoria dos resultados da prova do SAERJ e no crescimento do indicador de fluxo.

Os dados quantitativos levantados evidenciam um cenário favorável nessa escola, com resultados superiores à média estadual de proficiência no SAERJ, alcance das metas do IDEB e melhoria nos resultados das avaliações internas, coincidindo com o aumento na taxa de aprovação da escola de 82%, em 2011, para 86%, em 2013.

Diante desse cenário, o caso do Colégio Laranjeiras é um valioso instrumento de análise e reflexão, que visa identificar os fatores contributivos para os bons resultados alcançados no SAERJ, despertando o interesse em compreender como os aspectos peculiares à prática gestora podem favorecê-los.

As causas prováveis para os resultados positivos são objeto deste trabalho, suscitando a análise de alguns indícios observados. Algumas questões instigam a pesquisa, tais como: i) Como as ações gestoras empregadas estão repercutindo sobre os resultados da escola? ii) Qual é a sua influência na atitude dos professores e no desempenho dos alunos? iii) Como ocorre a articulação entre as práticas adotadas pela escola e as políticas educacionais vigentes?

Referências

BRAZIL, L. S.; VIVAS NETO, D.C. Empoderamento, Planejamento Territorial e Desenvolvimento Sustentável: reflexões em torno do papel da Extensão Universitária. In: XI CONGRESO IBERAMERICANO DE EXTENSION UNIVERSITARIA, 24 e 25 nov, 2011, Santa Fé, Argentina. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/algumas-consideracoes-sobre-.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BURLA, R. S. et al. Análise das condicionantes socioeconômicas e ambientais para a implantação da silvicultura nas regiões Norte e Noroeste Fluminense. **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamago**, Campos dos Goytacazes, v. 6, n. 1, p. 85-113, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/boletim/article/view/2177-4560.20120006/1554>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

CL (Colégio Laranjeiras). **Plano de Ação Ambiental**. Itaocara, 2011.

_____. **Plano de Ação Pedagógico**. Itaocara, 2013b.

_____. **Projeto Gincana dos Pontos**. Itaocara, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Itaocara, 2013a, p. 1-53.

INEP/IDEB. **Conheça os Indicadores**. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33006458#grafico-comparacao>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

INEP. **Boletim de Desempenho – Prova Brasil 2013**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

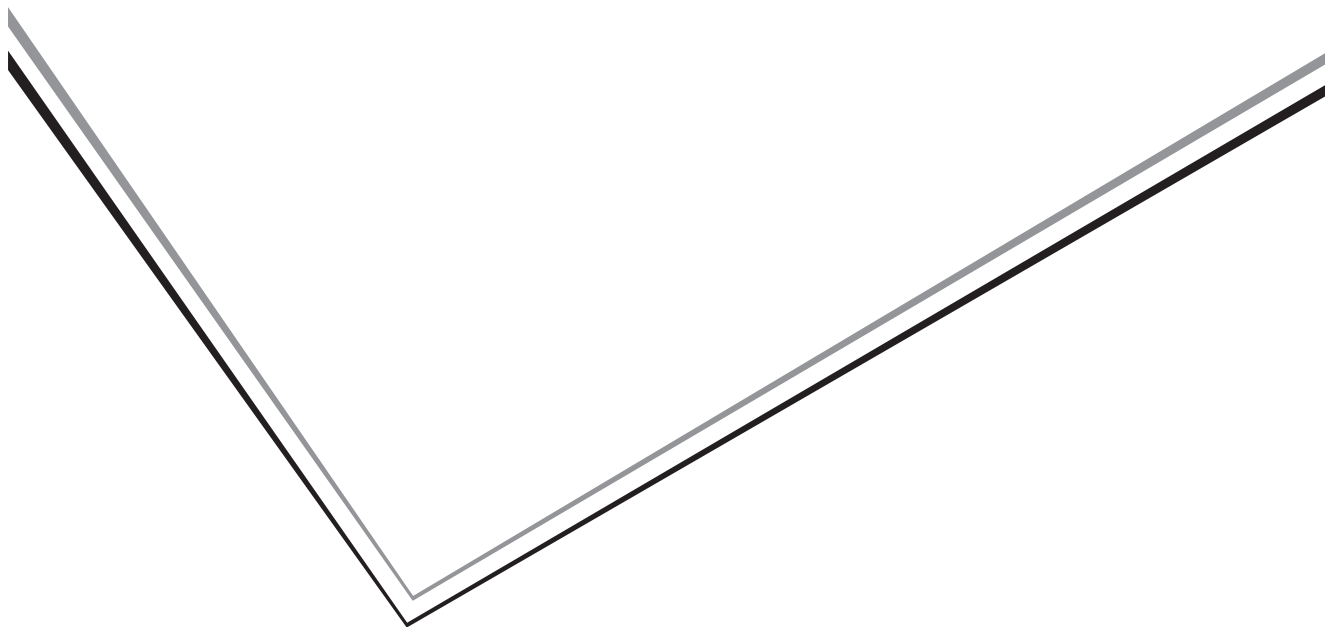
REGIONAL NOROESTE FLUMINENSE. **Diretoria Regional Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.regionalnoroestefluminense.pro.br/p/diretoria-regional-pedagogica.html>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

RIO DE JANEIRO. Resolução nº 4669, de 4 fevereiro de 2011. Regulamenta a Bonificação por Resultado instituída pelo Decreto nº 42793. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 7 fev. 2011.

SEEDUC/RJ. **Livro de Governança da Seeduc - Transparência na Educação 2014**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=711577>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

SEÇÃO 6

Formação de Professores e Gestores



A formação de professores e gestores nos cenários das políticas públicas educacionais brasileiras: um recorte pós LDB 9394/96

Márcea Andrade Sales*

Desde a edição da LDB 9394/96, o debate sobre a formação docente foi ampliado, com as primeiras formulações que discutiam acerca da *formação inicial*, que passava a ser exigida em nível superior. Essa LDB inaugura, também, uma maior mobilização por políticas públicas na educação, levando as discussões sobre formação docente a adotarem a expressão *formação continuada*, demarcando o caráter formativo permanente a ser assumido pelos professores nesse processo. Tomaremos, então, esse cenário como divisor de águas para dialogar, aqui, sobre políticas públicas para a formação docente, principalmente na Educação Básica.

As investigações sobre essa temática no Brasil, nas últimas décadas, trilharam caminhos próprios da multipolaridade contemporânea, superando questões centradas no modelo de ensino conteudista e valorizando, em sua pluralidade, as identidades profissionais. Podemos inferir que a edição da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 inaugura o cenário contemporâneo da educação, anunciando reformulações em todos os seus segmentos. Vale ressaltar que, desde sua edição, o Ministério da Educação - MEC vem desenvolvendo programas voltados para a formação docente, especialmente no âmbito da Educação Básica.

No entanto, o Brasil, em sua dimensão territorial, nos leva a muitas e diferentes viagens - viagens estas assumidas, aqui, como deslocamentos. Em Ianni (2000, p. 22) lemos que a “viagem pode alterar o significado do tempo e do espaço, da história e da memória, do ser e do devir. Leva consigo implicações inesperadas e surpreendentes”. Neste texto, entendemos que em tais *implicações* está o processo formativo docente.

Certamente, programas que trabalham na perspectiva da formação docente alteram muitos significados vividos por cada ator desse processo. Porém, nos adverte Maturana (1998, p. 12), que “não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou

* Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação, Campus I - Salvador/BA. Doutora em Educação. Professora pesquisadora dos Mestrados Profissionais GESTEC e MPED UNEB. masales@uneb.br

simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação. Temos um projeto de país?”

Sim, temos um projeto de país! Entretanto, devemos nos questionar sobre como estamos participando desse projeto e de que país falamos. Em educação, pensar sobre isso é refletir acerca das concepções do educar como um processo de convivência *com* e aceitação *do* outro, que ocorre todo o tempo e de maneira recíproca. Maturana (1998, p. 30) nos apresenta outras questões: “Como vivemos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos? E educaremos outros como nosso viver e com eles, o mundo que vivemos no conviver...?”

Um mundo, talvez, até aqui, ainda impregnado pelo ensino centrado em relações heterônomas, verticalizadas e com valorização de práticas descontextualizadas do saber-fazer da maioria dos educadores. Isso nos leva a refletir e a indagar sobre o processo formativo centrado no professor como principal agente da transmissão do conhecimento: é esse o mundo que queremos? Isso também nos remete à discussão sobre a formação docente nos diferentes tempos-espço (“mundos”) nos quais ela ocorre.

Entramos no século XXI com organizações educacionais alteradas, processos formativos docentes redefinidos e currículos repensados pelos atores da educação. No fluxo dessas mudanças temos maior demanda por uma formação docente qualificada. Assim, as modificações na educação passam, prioritariamente, pelos seus profissionais – gestores e professores – e pelos papéis por eles desempenhados, pois interpretam os modelos de gestão, atuam na organização da escola e desenvolvem os currículos no cotidiano educacional. Tais questões são relevantes e justificam, por isso, estudos e pesquisas sobre a formação docente, principalmente no exercício da profissão. Hoje, contamos com maior participação da sociedade organizada e acúmulo das discussões entre os atores envolvidos, cenário que levou à compreensão da necessária articulação entre universidade e Educação Básica para pensar as políticas públicas voltadas para a formação de professores.

A partir de 2000 passamos a ter iniciativas de parcerias com as redes públicas de ensino, contando, especialmente, com a participação das universidades públicas do país. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da

República, alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no artigo 62, o seguinte texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Reconhecemos aí ações de programas editados pelo governo voltados para a formação docente no exercício da sua profissão, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid –, para a formação discente. No entanto, sabemos que a formação docente se constitui com um projeto pessoal diretamente relacionado ao mundo do trabalho e, como prática indissociada da atuação do professor, é destinada à ação profissional. Nesse projeto, esse profissional deve assumir o lugar de sujeito e escrever a sua própria história: uma escrita que revele a estruturação, a forma e a constituição do seu pensamento.

A formação docente foi fortemente afetada por demandas apresentadas nos documentos oficiais elaborados no movimento das políticas públicas nacionais voltadas para a educação. Essas políticas, por sua vez, têm procurado promover alterações nas estruturas tradicionais da educação, problematizando a necessidade de um ensino contextualizado na realidade dos educandos e na formação do professor. No entanto, é fundamental que o docente esteja situado como sujeito nos processos históricos, pois isso pode favorecer sua adesão ou recusa aos modelos formativos, considerando, inclusive, aspectos identitários da formação.

A LDB 9394/96 mobilizou o retorno do professor da Educação Básica para a universidade, em busca de qualificação em nível superior e, a partir de então, a formação docente vem sendo discutida no Brasil, com ênfase na necessidade de qualificar esse professor – uma qualificação que, para além da sua formação em nível superior, deve promovê-lo como protagonista da ação docente. Essa mesma legislação oferece às instituições educacionais liberdade e responsabilidade para a elaboração de projetos pedagógicos, incluindo questões referentes a organizações

educacionais, na perspectiva de conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento e exercício de cidadania, formação ética e autonomia intelectual, sem perder de vista os aspectos legais que regem a educação brasileira. Assim, as proposições pedagógicas devem favorecer a autonomia da instituição educacional e seus atores, levando em consideração os estudantes, os docentes e a comunidade, que compõem distintos cenários da educação.

Melo (2004, p. 123) nos diz que “o universo escolar encerra em si diferentes mundos, diferentes personalidades, maneiras de ser, de ver e de sentir, diferentes problemas, diferentes emoções”. Assim, é preciso atenção aos movimentos criados frente às proposições pedagógicas, compreendendo-os como momentos nos quais se exercem os princípios de uma gestão da aprendizagem. Cabe, portanto, propiciar momentos e movimentos para que essas pessoas possam discutir, socializar e encaminhar propostas que se adequem à identidade de cada instituição educacional. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais vêm mobilizando diferentes atores dos espaços educacionais e promovendo a apropriação docente do seu saber-fazer e das proposições pedagógicas a serem assumidas no coletivo escolar.

Na seção deste livro que versa sobre formação de professores e gestores, temos quatro textos que discutem a temática em realidades distintas do Brasil, o que provoca uma reflexão sobre o respeito à diversidade nacional a ser considerada nas investidas públicas para a formação docente, notadamente na Educação Básica. Todos eles referem-se a pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo predicado metodológico é marcado pela pesquisa de intervenção ou pesquisa engajada – perspectiva assumida nessa modalidade de ensino pós-graduação.

O texto **Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC: desafios e aprendizagens** analisa a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Catende-PE, no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, considerando as mudanças na prática pedagógica dos docentes egressos da primeira edição do programa.

O texto **Apontamentos da política de formação de gestores no Ceará: o caso da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 01** discute as ações de

formação de gestores desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará no âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR 01, buscando analisar as contribuições do curso de formação para o exercício da função dos gestores escolares no âmbito dessa superintendência.

O texto **Formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: o papel dos formadores de professores** aborda a formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Recife – SER, problematizando dificuldades e problemas da equipe de formação enfrentados na execução do trabalho como formadores da rede, como a baixa frequência dos docentes na formação, a falta de consonância entre as temáticas trabalhadas e o currículo proposto para Educação Básica no documento da política de ensino da rede municipal, o que compromete o interesse dos docentes para a formação ofertada. A pesquisa buscou, então, estudar o trabalho da equipe de formação dos professores de anos finais do ensino fundamental, propondo um plano de ação que possa intervir positivamente para melhorar a qualidade dessa formação.

O texto **A formação dos gestores no Amazonas: a necessidade do treinamento administrativo** analisa a formação relacionada a questões administrativas de gestores escolares na Coordenadoria Distrital de Educação 7 de Manaus da SEDUC/AM e tem como objetivo compreender a articulação entre teoria e prática, tendo como referência as situações reais do trabalho da gestão escolar para, ao final, estruturar um programa de treinamento e desenvolvimento de gestores capaz de contribuir na execução das ações relacionadas à gestão administrativa da escola.

O que vemos aqui são esforços empreendidos por profissionais que atuam, principalmente, na Educação Básica. No entanto, não podemos deixar de enfatizar a importância do papel do Estado para todo esse processo e nesse cenário. Em outras palavras, temos muito sob os ombros dos professores, outro tanto sob responsabilidade dos gestores, mas ainda refletimos pouco sobre o papel do Estado e suas responsabilidades para com a educação em nosso país.

Por isso, finalizamos com uma inquietação: o que ainda temos para discutir quando nos referimos a políticas públicas na Educação Básica? Nossas pesquisas, além de dados numéricos, devem aprofundar uma discussão contextualizada no cenário da educação em nosso país e, certamente, ainda temos muito a problematizar com base nessas investigações fundadas na intervenção da educação.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

IANNI, Octavio. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Trad. Jose Fernando Camos Fontes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC: desafios e aprendizagens

*Edjane de Lima Brito Mélo**
*Gisele Zaquini Lopes Faria***
*Ilka Schapper Santos****

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas
razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – Que
nem uma criança que você olha de ave.
(Manoel de Barros)*

Iniciamos nosso trabalho sobre o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na rede municipal de Catende, em Pernambuco, com uma epígrafe de Manoel Barros para ilustrar o significado que essa formação traz para as questões que se inscrevem no campo das políticas públicas em educação, em especial as relacionadas à alfabetização e ao letramento. O poeta auxilia, de entrada, a “ver” as coisas de um modo outro. Dito de outra maneira, ajuda a compreender o que pode ser fundante nas discussões sobre o que está em cena em uma política pública para a educação e como isso pode reverberar no trabalho em sala de aula. Ver para além do que está estabelecido, rotinizado e estratificado. Pensar uma política por meio dos “olhos” de quem a vivencia.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Secretária Municipal da cidade de Catende/PE

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Gestão e Políticas Públicas (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação (PUC-SP).

Este texto foi escrito a partir do trabalho de dissertação de Edjane de Lima Brito Melo, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Secretária Municipal de Educação da cidade de Catende, do estado de Pernambuco, em parceria com a agente de suporte acadêmico Gisele Zaquini Lopes Faria, mestra em Gestão e Políticas Públicas, e a orientadora Profa. Dra. Ilka Schapper Santos, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a formação docente tem sido estabelecida pelo Ministério da Educação como uma das prioridades na área educacional, especialmente no que se refere à estratégia para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Isso porque os índices de avaliação da Educação Básica nacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e internacional, como o Programme for International Student Assessment (**Pisa**), têm apontado baixos desempenhos na educação brasileira.

Como consequência, começou-se a adotar programas educacionais para toda a Educação Básica, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. Em 2004, o Governo Federal criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, cujo público alvo são os docentes de educação infantil, ensino fundamental e médio dos sistemas públicos de educação.

Nosso foco neste estudo, o PNAIC, criado pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, é uma continuidade das políticas públicas em relação à formação dos educadores ofertadas pelo governo brasileiro. Seu objetivo é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, a partir de ações que se apoiam em quatro eixos de atuação: 1 - Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2 - Utilização e elaboração de materiais didáticos diferenciados, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3 - Avaliações sistemáticas; 4 - Gestão, mobilização e controle social. Neste artigo será dado maior enfoque ao primeiro eixo, uma vez que seu objetivo está voltado para a influência da formação continuada dos professores desse programa na prática docente.

O advento do PNAIC trouxe grandes expectativas à rede de ensino do município de Catende em relação à melhoria do desempenho dos professores alfabetizadores. Com a adesão em 2013, a rede atendeu a 1.885 estudantes no 1º ciclo do ensino

fundamental, sendo 1.454 nas escolas urbanas e 431 nas escolas rurais. Os 81 professores que atuavam no 1º ao 3º ano do ensino fundamental foram inseridos no programa, participando da primeira edição da formação continuada, cujo tema foi “Alfabetização e Letramento”.

Conforme dados e informações coletadas por meio de reuniões junto aos professores e gestores de Catende, a proposta do PNAIC vem contribuindo na busca por soluções para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. No entanto, algumas situações têm preocupado a gestão municipal de educação com relação à efetivação da proposta pedagógica nas escolas..

Um dos fatores que chama atenção é o fato de não haver em seu desenho uma sistemática de monitoramento da utilização, pelo professor, da formação recebida, principalmente com o acompanhamento da prática em sala de aula para verificar a aplicabilidade da proposta sob a qual o programa está fundamentado. Isso porque ele não oferece às equipes da secretaria de educação condições para que sejam feitas “visitas sistemáticas” às salas de aula, ou seja, o professor fica à vontade para aplicar ou não as orientações recebidas.

Nesse sentido, procurou-se investigar como a proposta de formação continuada para professores alfabetizadores ofertada pelo PNAIC foi capaz de provocar mudanças na prática pedagógica dos professores egressos da primeira edição. A pesquisa teve como objetivos específicos descrever a formação continuada do PNAIC no município de Catende, analisar as possíveis contribuições da proposta de formação continuada para professores alfabetizadores da rede municipal, compreender como tal formação pode influenciar na prática pedagógica e propor ações para potencializar a transformação das práticas docentes voltadas para a alfabetização em Catende.

No que tange à formação continuada, a legislação educacional pode ser um referente para analisar a preocupação dos governos federal, estadual e municipal. A LDB teve significativa influência no debate sobre a importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos, com destaque para os 61, 67 e 80. É importante citar também que a Lei 9424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, estabelece que 60% dos recursos subvinculados para o ensino fundamental deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de professores. Nas disposições transitórias, no artigo

87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Com o mesmo objetivo de garantir a formação continuada docente, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Também no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei nº 13.005/14, há destaque para a formação continuada, considerada como requisito fundamental para a elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil. Ao estabelecer os objetivos e as metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, o PNE enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

É importante citar, ainda, a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, para o fomento a programas de formação inicial e continuada. O plano foi instituído pelo Decreto nº 6755/2009 e prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.

Em relação à formação continuada, o MEC, por meio dessa política, oferece alguns programas de formação, como o PNAIC, o Pró-letramento e o Pró-infantil, que têm como foco o aprimoramento didático-pedagógico na área de Letramento, Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental.

Os docentes inseridos no PNAIC participam do curso presencial de três anos (no desenho inicial, estava previsto apenas dois, no entanto, o governo ampliou a duração), com carga horária de 120 horas por ano. A formação foi organizada com base no Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Nos primeiros dois anos, o MEC produziu e distribuiu os cadernos de formação

dos educadores; já no terceiro ciclo, essa responsabilidade foi repassada para os municípios.

O material para a capacitação da cidade de Catende é desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (UFPE), com a colaboração de 11 instituições de ensino superior. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo, professores das redes que fazem um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os orientadores de estudo sejam selecionados na equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.

Para viabilizar a participação nos encontros presenciais, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) paga uma bolsa de estudo mensal como ajuda de custo para os professores alfabetizadores, bem como para os orientadores de estudo, via Sistema Geral de Bolsas (SGB). As universidades recebem recursos do Ministério da Educação e ministram cursos de formação para os orientadores de estudo.

Segundo documentos do PNAIC, a formação continuada deve contemplar como princípios orientadores o diálogo, a observação, a curiosidade, o respeito, a prática reflexiva e a mediação, com vistas ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação. Considerando-a como uma atividade essencial ao trabalho docente, em Catende foram realizados encontros de formação para o orientador de estudos. Este, por sua vez, com o objetivo de qualificar a ação pedagógica dos professores, buscou reelaborar, dialogar e construir, juntamente com os profissionais das oito escolas urbanas e 18 escolas do campo que desenvolvem o programa, as novas percepções sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem e o raciocínio lógico. Para tanto, foram propostas situações que incentivavam a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.

Quanto aos materiais didáticos e pedagógicos, o PNAIC utiliza um conjunto de ferramentas específicas para alfabetização, tais como livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Conforme informação da coordenadora local do programa, esses materiais fizeram a diferença nas atividades escolares, principalmente no processo de construção do conhecimento literário, uma vez que foram enviados vários livros de literatura infantil às turmas do PNAIC. No início, algumas escolas conservavam o material guardado em estantes e os próprios professores procuravam a coordenadora municipal do programa para reivindicar que os kits fossem mais acessíveis. Foi necessário realizar reuniões de conscientização junto aos gestores escolares para esclarecer que o professor teria livre acesso aos materiais, orientando que cada docente deveria ficar com eles em sala de aula.

Em relação ao eixo das avaliações, nele são reunidos três componentes principais: avaliações processuais, Provinha Brasil e avaliação externa ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.

As avaliações processuais foram debatidas durante o curso de formação, no qual os professores alfabetizadores reconheceram que elas podem e devem ser desenvolvidas e realizadas continuamente junto aos alunos. Conforme dados obtidos com a coordenação local do programa, eles foram orientados a observar o desempenho das crianças durante as atividades diárias, fazendo as intervenções pedagógicas necessárias tão logo as dificuldades surgissem.

Foi possível perceber em uma das formações do PNAIC no município avaliado que uma das atividades é o feedback do desenvolvimento dos alunos. Para essa tarefa, o orientador de estudo delega ao professor alfabetizador uma atividade a ser cumprida em sala de aula, por meio da qual o docente avaliará os estudantes, retornando na próxima formação com as aplicações de sondagem para discussão dos resultados. Essa tarefa foi considerada importante, pois por meio dela o professor alfabetizador tem a possibilidade de perceber o avanço de cada estudante.

O segundo componente do processo de avaliação do PNAIC refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores devem inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, o que permitirá a eles e aos gestores analisar de forma agregada tais informações, a fim de adotar eventuais ajustes. Essa avaliação é aplicada pelos técnicos da Secretaria de Educação de Catende e os educadores de apoio das escolas municipais. Seus resultados são analisados pelos técnicos da secretaria em conjunto com os professores e equipe gestora das escolas. Para sua inserção no sistema, cada gestor

escolar designa um funcionário da secretaria, junto ao educador de apoio e ao professor alfabetizador.

Vale salientar que os professores recebem mensagem do MEC em seus celulares alertando sobre a inserção das informações em tempo hábil. Essa é uma ação de grande importância para o processo de avaliação do ensino e aprendizagem, uma vez que é o momento em que o professor, além de verificar a situação da criança do 2º ano, o faz na presença do educador de apoio. Com isso, torna-se possível refletir sobre os resultados, trocar ideias e repensar o fazer pedagógico.

Ainda no eixo das avaliações, a terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal pelo INEP, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, o que possibilita às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também nesse caso o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação. A prova foi realizada em 2013 e 2014 com alunos matriculados em escolas que participam do PNAIC, mas, diferentemente de outros exames de larga escala, os relatórios de desempenho foram disponibilizados apenas às escolas, a fim de evitar comparações que pudessem prejudicar as crianças.

No que se refere ao gerenciamento e monitoramento das ações do PNAIC, o MEC está desenvolvendo um sistema específico de monitoramento do curso de formação continuada dos professores alfabetizadores, via Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Por meio dessa plataforma, todos os envolvidos poderão registrar e acessar informações sobre o andamento dos cursos nos estados, municípios e escolas, incluindo registros de presença, realização das atividades planejadas e informações sobre o progresso dos alunos.

Como a formação dos professores alfabetizadores faz parte de um curso que garante um certificado de 120 horas entregue por uma universidade federal, realmente fez-se necessário uma estratégia de monitoramento na qual houvesse um controle mais rigoroso. Para isso, o sistema digital passou a ser considerado uma ferramenta ideal para que as informações cheguem em tempo real à coordenação regional do programa. Fez-se, assim, urgente que esse sistema fosse implantado, pois, desse modo, os orientadores de estudo e a coordenação local dariam celeridade ao envio do controle de frequência e dos relatórios das formações, eliminando o trabalho moroso de escaneamento e envio desses registros.

Durante as experiências de formação continuada no ano de 2013, os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental puderam vivenciar a teoria e a prática pedagógica a partir da perspectiva da alfabetização e letramento. Essas formações foram realizadas por meio de seminários sistemáticos, com abordagens significativas sobre conteúdos pertinentes ao ciclo de alfabetização, o que oportunizou aos professores a ampliação dos seus conhecimentos, a reflexão acerca da prática pedagógica e a inovação e diversificação das atividades, considerando a necessidade da interação da criança com o mundo que a cerca, reconhecendo o valor social da leitura e da escrita, lendo e escrevendo textos significativos.

Dessa forma, gradativamente no espaço da sala de aula, os professores alfabetizadores contemplaram a identificação dos níveis de aprendizagem de cada aluno e a realização de atividades com foco nas práticas sociais de linguagem e no sistema de escrita, utilizando projetos didáticos, sequências didáticas e atividades permanentes de rotina, que garantissem às crianças os direitos de aprendizagens estabelecidos pelos órgãos oficiais de educação.

Nesse período, foram acompanhados pelas orientadoras de estudo e pela coordenadora local nas visitas semanais. A coordenação local, a partir de observações, afirmou que, em sua maioria, os professores se empenhavam na aquisição dos conhecimentos referentes ao processo de alfabetização/letramento, preocupando-se com o avanço do seu conhecimento pedagógico, sendo assíduos nas formações e nas atividades extraclasse, como também na participação de eventos ofertados pelo programa através da UFPE. Alguns professores relatavam também que as formações continuada eram dinâmicas, pois se relacionavam diretamente com a prática pedagógica, diferente de outros formatos em que o excesso de teorias dissociadas do dia a dia tornava o estudo enfadonho e improdutivo.

O ano de 2013 foi estratégico para que a rede de ensino, junto aos orientadores de estudo e coordenação local, pudesse observar o perfil dos professores alfabetizadores e seu desempenho na sala de aula. Naquele ano, quando a formação continuada teve como tema “Alfabetização para o Letramento”, o quadro de profissionais do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal de Catende era composto por 81 professores alfabetizadores, sendo 71 do quadro efetivo e 10 contratados temporariamente, ou seja, 88% de servidores estáveis.

O PNAIC foi desenvolvido em todas as escolas municipais que ofereciam o primeiro ciclo do ensino fundamental, abrangendo um total de oito escolas urbanas e 18 escolas do campo. Ressaltamos, no entanto, que para efeito de pesquisa, nosso foco foi apenas as escolas urbanas.

Em relação à participação dos docentes em cursos de formação continuada, 64 deles já haviam participado do PNAIC e de outras formações continuadas oferecidas pelos governos federal e estadual, sendo 18 professores do Pró-Letramento, 52 do curso de formação do Programa Alfabetizar com Sucesso, realizado pelo estado de Pernambuco, e apenas dois do Programa Escola Ativa.

Sobre a frequência dos professores nas formações, não há relatos de problemas como faltas ou desestímulo; pelo contrário, nas visitas aos encontros, bem como nos depoimentos dos orientadores de estudo, comprovou-se que os docentes foram assíduos durante todo o ano de 2013, comparecendo em 100% dos encontros.

No tocante ao aproveitamento e à participação dos professores em relação aos temas estudados e às tarefas propostas durante as formações, de acordo com pesquisa feita por meio de questionários escritos, 91% deles se sobressaíram, demonstrando mais interesse e envolvimento com os propósitos do programa.

No campo do desenvolvimento das orientações teórico-metodológicas na sala de aula, a pesquisa mostrou um dado interessante: nem sempre o envolvimento do professor nas reuniões de estudo significa que, na prática, sua aula corresponde às expectativas do programa.

Na continuidade do fluxo da pesquisa, foi enviada a cada orientadora de estudo uma planilha solicitando informações sobre a participação dos docentes nas formações continuadas e a atuação na sala de aula, utilizando como critérios de avaliação os desempenhos ruim, bom e ótimo. Para esse levantamento considerou-se as escolas urbanas alvo desta investigação. Constatou-se que os bons resultados (considerando os itens bom e ótimo), tanto de participação nas formações como no desempenho em sala de aula, concentraram-se em quatro escolas. Foi possível perceber, ainda, que em 40% das instituições que desenvolveram o PNAIC, o professor alfabetizador aplicou as orientações pedagógicas em sala de aula.

Paralelo ao levantamento realizado sobre o desenvolvimento das orientações pedagógicas na sala de aula, foi realizada uma pesquisa para saber se o professor

alfabetizador possuía outros vínculos de trabalho: dos 16 professores que compunham esse grupo de escolas com melhor desempenho, apenas dois (12%) tinha outro vínculo.

Outra observação feita foi que essas escolas tinham seu atendimento limitado a apenas um nível de ensino. No caso citado, todas as com melhor desempenho do corpo docente só atendiam à educação infantil e aos anos iniciais. Possivelmente outros elementos também interferiram nesse resultado. Por isso, a questão que se coloca é: será que os professores compreendem a importância de seu desempenho para o sucesso das crianças, tendo clareza sobre o que e como ensinar? De acordo com as concepções de alfabetização do PNAIC, o fato de o docente reproduzir métodos e técnicas, sem ter consciência que sua prática é conduzida por suas crenças e ideias, não garante que a aprendizagem se efetive.

Ao perguntar para os gestores escolares das escolas com baixo índice de desempenho sobre qual seria o motivo do resultado, eles apresentaram as seguintes justificativas: o gestor do Ginásio Municipal explicou que dos seis professores que atuaram em 2013 no programa, cinco tinham mais de 20 anos de exercício do magistério, o que, acreditava, não os estimulava tanto para o trabalho; o gestor da Escola Edgar Brito de Almeida alegou que os professores foram mal acostumados pela gestão anterior a não trabalhar com foco no pedagógico; já o gestor da Maquinista Esperidião não apresentou uma causa específica para o desestímulo dos professores.

Sendo o PNAIC um programa cujo foco é a alfabetização de crianças, sua abrangência envolve desde os pais ou responsáveis, passando de forma mais direta por todos os profissionais que habitam a escola. Dessa forma, outro ponto de observação foi o envolvimento dos gestores, educadores de apoio, coordenador local do programa, orientadores de estudo e professores como condição fundamental para o êxito do programa. Para isso, analisou-se a gestão pedagógica no contexto das dez escolas que desenvolveram o programa na rede de ensino municipal de Catende.

Após a adesão ao PNAIC, não só os professores alfabetizadores, orientadores de estudo e coordenadora local apoiam o programa, como também a secretaria de educação, por meio de seus técnicos, gestores escolares e educadores de apoio de todas as instituições contempladas com o pacto. Os educadores de apoio, por exemplo, participam das formações mesmo sem o recebimento da bolsa, pois, em conjunto com as orientações da coordenação local do programa, reconhecem a

necessidade de se apropriarem dos conteúdos para subsidiar os professores alfabetizadores no dia a dia escolar, construindo uma corrente cujo propósito é a melhoria da alfabetização na idade certa.

Os orientadores de estudo realizaram as formações a partir dos parâmetros exigidos nos estudos mensais, utilizando o material fornecido pelo programa, que tem como metodologia e multimeios filmes, slides, cadernos de estudo, oficinas, jogos e debates.

As visitas pedagógicas de acompanhamento às turmas aconteceram esporadicamente, já que o professor orientador não tinha condições – por falta de estrutura financeira e de tempo – de monitorar todas as turmas que estavam sob sua responsabilidade, haja vista que cada orientador deveria acompanhar 25 professores/turmas.

Apesar dessa dificuldade, a Secretaria de Educação Municipal de educação municipal, por meio da diretoria de ensino e equipe local do programa (coordenador e orientadores de estudo), manteve o foco na alfabetização das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, acompanhando os avanços de cada escola, tomando precauções para evitar índices de retenções dos alunos, buscando a elevação dos níveis de leitura e escrita por meio de reuniões e visitas pedagógicas às escolas.

Em 2013, a estrutura das formações continuadas do PNAIC em Catende foi elaborada de acordo com as orientações da coordenação geral. O orientador de estudo, após receber formação junto aos professores vinculados à Universidade Federal de Pernambuco, organizava a formação dos professores atuantes nos três primeiros anos. Esse triângulo constituído pelo formador universitário, orientador de estudo e professor alfabetizador vivenciou de forma articulada diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializaram em práticas escolares.

A proposta de organização da formação de professores no âmbito do pacto contempla variadas estratégias contínuas de formação, que fizeram e fazem parte da rotina dos encontros desde o primeiro ciclo de formação até o momento atual: 1) Leitura Deleite - sem objetivos didático-pedagógicos, sem a “obrigação” de trabalhar em aula o que foi lido, esse momento é sempre de distração e reflexão sobre as leituras; 2) Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior - nas formações são propostas tarefas a serem realizadas em casa e na escola, contemplando leitura de textos a serem discutidos no próximo encontro, aplicação de avaliação, preenchimento de quadros de acompanhamento dos alunos etc.; 3)

Estudo dirigido de textos - são realizados estudos de textos a fim de contribuir para a reflexão e a compreensão de princípios que orientam as experiências práticas; 4) Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro - essa tarefa tem como objetivo refletir acerca do que é possível fazer em sala de aula a partir do que foi trabalhado na formação.

Além dessa sequência de atividades, são sugeridas outras estratégias voltadas para a reflexão da prática pedagógica, como socialização de memórias - por meio da escrita e da leitura de memórias, os docentes rememoram experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades, analisando tais vivências com base em questões relativas aos temas de formação; vídeo em debate - aos professores foram sugeridos vídeos, programas com entrevistas, cenas de sala de aula para o aprofundamento de debates relativos às temáticas discutidas na formação; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas - essa estratégia permite que o professor visualize as situações vividas por outros professores para, então, refletir, comparar, aprimorar e reconstruir a sua própria prática; análise de atividades de alunos - importante ferramenta, pois permite ao professor refletir sobre as atividades dos estudantes, identificando as hipóteses das crianças sobre determinado conhecimento, bem como as possibilidades de novo encaminhamento e direcionamento da prática pedagógica.

Outras estratégias de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica também são sugeridas durante os encontros, como análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos, recursos didáticos e de planejamentos de aulas; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação; e discussão de seus resultados e avaliação da formação.

Todos eles colaboram, de alguma forma, para a transformação da prática do professor orientador. É necessário identificar, portanto, como esses conhecimentos e essas experiências chegaram às salas de aula dos professores alfabetizadores egressos da primeira edição do programa no município de Catende e buscar estratégias para potencializar as boas práticas por meio da socialização dessas vivências.

O PNAIC não traz em seu desenho uma sistemática de acompanhamento às salas de aula. Aos orientadores de estudo cabe, basicamente, promover momentos de estudo. Dessa forma, cria-se um dilema em relação à aplicabilidade da gestão pedagógica na prática dos professores.

O programa constitui-se como uma grande ferramenta para a melhoria da prática pedagógica; no entanto, conforme análise da Secretaria de Educação Municipal, da equipe do PNAIC e, principalmente, dos gestores escolares, há uma carência de acompanhamento no interior das salas de aula. São feitos investimentos na formação do professor, esperando que na sala de aula as atividades escolares sejam condizentes com as orientações teórico-metodológicas.

Restam, então, os seguintes questionamentos: (i) Como garantir que os docentes estão compreendendo e correspondendo aos objetivos de uma política educacional tão importante para os avanços da Educação Básica nacional? (ii) Como evitar que os esforços dispensados caiam na inoperância e, conseqüentemente, na ineficácia? (iii) Como, por meio do PNAIC, pode-se transformar as práticas alfabetizadoras e de letramento no interior do trabalho de sala de aula? Essas são perguntas que merecem relevo não só neste trabalho, mas em investigações futuras sobre a temática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Explicativa Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA 2013**. Brasília, 2013.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 set. 2015.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Livreto**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 3 set. 2015.

BRASIL. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. 57 p.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Recife: ALEPE, 2015.

Apontamentos da política de formação de gestores no Ceará: o caso da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 01

*Hernita Carmem Magalhães Sousa**

*Daniel Eveling da Silva***

*Victor Cláudio Paradela Ferreira****

Este artigo tem como objetivo analisar o curso de formação de gestores oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará no âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 01 (SEFOR 01), destacando, especialmente, o quanto ele tem contribuído para o aprimoramento das práticas mantidas pelos gestores. O desenvolvimento do trabalho tem como base a pesquisa de Hernita Carmem Magalhães Sousa, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Coordenadora da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR 01, em parceria com o assistente de orientação Daniel Eveling da Silva, doutorando em História, e o orientador Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira, doutor em Administração.

* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutorando em História (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (FGV).

A formação de gestores, conforme destaca Lück (2011), tem sido considerada fator preponderante nas agendas do poder público em virtude do reconhecimento, pelos governos estaduais e nacional, de que ela pode favorecer a melhoria da qualidade de ensino. Está contemplada nessa discussão a perspectiva de uma gestão educacional que apresenta ao gestor a necessidade contínua de aprendizagem e o desenvolvimento de competências para o exercício de sua função. Dessa maneira, entender a formação desses atores na articulação das políticas educacionais se faz essencial para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais mais efetivas.

Nesse cenário, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) iniciou, a partir de 2013, a implementação de um conjunto de atividades de formação de gestores que objetivam a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades práticas e atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar.

Partindo dessas constatações, este estudo busca investigar as atividades de formação implementadas por uma das superintendências da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR 01). Para apresentar o caso analisado, tem-se como objetivos específicos a descrição das atividades de formação, suas perspectivas e etapas de implementação no âmbito da superintendência em análise e a reflexão sobre as possíveis contribuições do curso de formação para a melhoria da prática desses sujeitos.

A política de formação do Ceará é aplicada por meio da Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem (CEDEA), que integra a estrutura organizacional da SEFOR. Entre os profissionais nela lotados há o Articulador de Gestão, função designada a ex-gestores selecionados para a formação dos atuais gestores, escolhidos pela experiência na condução da gestão das escolas nas quais atuaram.

Ressalta-se na pesquisa ora apresentada que a formação de gestores deve ser compreendida como uma ação estratégica para a SEDUC, considerando a formação essencial ao gestor, uma vez que fortalece sua atuação frente aos desafios presentes no cotidiano das escolas.

A atual estrutura organizacional da secretaria de educação contempla 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), órgãos de execução regional e local que atuam no interior do estado e na capital, respectivamente. As CREDEs estão localizadas nas mais variadas regiões do Ceará, implementando,

coordenando e acompanhando as políticas educacionais nas escolas da rede estadual e cooperando com as secretarias municipais de educação no monitoramento e acompanhamento das políticas educacionais, visando, de forma descentralizada, melhorar os processos de gestão escolar, de ensino e de aprendizagem (CEARÁ, 2010).

Compete à SEFOR, dentre outras tarefas, a implementação de mecanismos de acompanhamento, monitoramento e controle da gestão escolar que assegurem a modernização e eficiência dos serviços educacionais¹. Também lhe cabe o apoio às escolas no planejamento e na execução da proposta pedagógica e o monitoramento do seu desempenho, por meio de indicadores de eficiência e resultados de aprendizagem. Constitui-se, com isso, uma teia de corresponsabilização pelo processo de melhoria da gestão escolar da rede pública estadual, tendo em vista as metas estabelecidas e a garantia do sucesso escolar dos estudantes (CEARÁ, 2010).

A SEFOR 01, foco da presente pesquisa, é responsável pelo acompanhamento de 55 escolas, em um cenário total de 170 instituições estaduais situadas em Fortaleza, assim subdivididas: 40 escolas regulares com atendimento à matrícula de ensino fundamental e médio ou apenas ensino médio; nove Centros de Educação de Jovens e Adultos com atendimento semipresencial aos jovens que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade certa e optaram por esse tipo de atendimento; e seis escolas de Educação Profissional com matrícula de ensino médio e proposta pedagógica de ensino médio integrado à Educação Profissional. Para o assessoramento às escolas há, na estrutura do órgão, células de apoio que têm sua atuação direcionada para atender a determinadas atribuições e demandas junto às escolas de sua rede (CEARÁ, 2013)².

Uma das células existentes é a CEDEA, cuja função é acompanhar e orientar a gestão pedagógica das unidades de ensino, além de fomentar projetos que fortaleçam a aprendizagem dos alunos, desenvolver ações com base nos resultados

1 A SEFOR está organizada geograficamente em seis regiões e têm sua coordenação dirigida por um colegiado de três coordenadores, cada um responsável por duas regiões geográficas, a saber: coordenação das regionais 01 e 03 (SEFOR 01), coordenação das regionais 02 e 06 (SEFOR 02) e coordenação das regionais 04 e 05 (SEFOR 03).

2 A organização das células da SEFOR está apresentada no Decreto nº 31.221, de 3 de junho de 2013, publicado no Diário Oficial do Estado de 6 de junho de 2013, p. 3. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130606/do20130606p01.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

de indicadores educacionais³, acompanhar e avaliar os documentos construídos pela gestão escolar, como também monitorar a execução dos programas e projetos curriculares nas unidades de ensino.

Por meio do acompanhamento às ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, cabe à SEFOR viabilizar o atendimento das demandas das unidades escolares previstas nas políticas educacionais da secretaria da educação. Também a esse setor compete a promoção de ações referentes à melhoria da qualidade da educação mediante análise e monitoramento dos dados de atendimento, fluxo e desempenho nas avaliações externas das unidades escolares. Portanto, a célula tem um papel fundamental no assessoramento à coordenação da SEFOR para a definição de diretrizes e estratégias de organização da estrutura pedagógica das escolas⁴.

À CEDEA compete orientar a construção, o acompanhamento, a execução e a avaliação dos projetos escolares que visam à melhoria da aprendizagem. Dentre suas principais funções, está o acompanhamento e a avaliação da gestão escolar e do rendimento da aprendizagem nas escolas estaduais. Desse modo, o trabalho é pautado em um diagnóstico do funcionamento a partir de seus aspectos pedagógicos e estruturais colhidos em visitas sistemáticas às escolas. Sua ação propicia a interligação entre as outras Células da SEFOR para um alinhamento de ações e processos com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos e no atendimento às necessidades essenciais de funcionamento das escolas.

A equipe técnica da CEDEA na SEFOR 01 é composta por três frentes de trabalho prioritárias, assim subdivididas: Superintendência Escolar, Coordenação Regional do Projeto Professor Diretor de Turma e Articulação de Gestão.

A Articulação de Gestão consiste em apoiar o diretor na condução da escola na perspectiva do aperfeiçoamento da sua prática. As suas atribuições, especificamente na SEFOR 01, consistem em colaborar para a efetivação do papel de diretor e sua formação. Assim, o articulador orienta os gestores na execução de suas funções

3 As atribuições da CedeA foram definidas e pactuadas por ocasião da realização, em 2013, do fórum mensal coordenado pela SEDUC através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem/ Gestão escolar com os Orientadores da CEDEA e os Articuladores de Gestão.

4 Além da CEDEA, existem as células de Gestão de Pessoas (gerencia o processo de lotação de professores efetivos e a contratação de professores temporários e realiza as remoções de professores e servidores das escolas); a Célula Administrativo-Financeira (acompanha, monitora e orienta a gestão de recursos federais e estaduais, fazendo o devido controle às prestações de contas das unidades escolares); e a Célula de Formação de Professores (diagnostica demandas de formações específicas, implementa e participa de formações oriundas de demandas internas e externas referentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação lotados nas unidades escolares). O escopo deste trabalho, no entanto, se concentra na Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem, responsável pela formação dos gestores.

e de sua agenda de trabalho, objetivando contribuir para o aperfeiçoamento da prática. Para tal, precisa conhecer os instrumentos de gestão da escola, analisando a coerência entre eles e colaborando para a sua integração.

Cabe-lhe reconhecer experiências exitosas e promover discussão sobre elas nas demais escolas da rede, apoiando a superintendência escolar na identificação de dificuldades na gestão, promovendo, com isso, uma orientação prática, no tempo adequado, junto ao diretor, na busca por soluções e na construção de novos caminhos que assegurem o bom desenvolvimento das ações da escola⁵.

Importante destacar que há na SEFOR 01 apenas um articulador de gestão para ocupar a função para a qual foi selecionado. Como critérios para a designação a esse cargo foi definida a experiência mínima de três anos de gestão escolar, devendo ter apresentado um bom trabalho no alcance de resultados e sendo reconhecido pelos demais gestores como liderança.

O seu alinhamento com a equipe de superintendência escolar é primordial, tendo em vista a complementariedade das funções. Com base em um diagnóstico da atuação da gestão escolar, o superintendente define com o articulador intervenções mais direcionadas para o fortalecimento das instituições e superintendência. Para isso, ambos devem conhecer como o diretor lidera sua equipe e colaborar na promoção de um ambiente escolar tranquilo e intelectualmente desafiador. Nesse aspecto, o papel do articulador é essencial para o planejamento, a organização e a realização de um conjunto de ações de formação do grupo da CEDEA, alinhados ao acompanhamento às escolas e às ações de formação dos gestores escolares.

Os papéis do articulador de gestão e da superintendência escolar permeiam essa discussão, visto que figuram nos eixos centrais de acompanhamento e formação do gestor escolar, estando diretamente vinculados à formação desses profissionais. Tal formação encontra-se atrelada à necessidade de investimentos e a um conjunto de fatores associados, no intuito de fortalecer o exercício cotidiano de suas funções. Dentre esses fatores, a forma de acesso à função exerce um papel relevante e pode interferir severamente na implementação dos programas de formação para esse público.

5 As atribuições dos articuladores de gestão foram definidas e pactuadas por ocasião do fórum mensal, em 2013, com os orientadores da CEDEA.

O processo seletivo de gestores estaduais realizado em 2013 ensejou a formação de um banco de profissionais, dentre os quais foram eleitos os diretores das escolas. A seleção se constituiu por três fases: prova escrita, prova de títulos e curso de fundamentação. Os aprovados puderam se inscrever nas escolas de seu interesse para o processo de eleição pela comunidade escolar. Após eleitos, optaram, no banco composto para a seleção, pela sua equipe de coordenação escolar (CEARÁ, 2008)⁶.

Com vistas à discussão acerca do novo período de gestão das escolas estaduais, a SEDUC promoveu, após a conclusão das etapas de seleção e eleição dos gestores, um encontro do seu Comitê Executivo. As discussões foram organizadas em torno de princípios norteadores da gestão e de um tripé proposto para a estruturação do plano de trabalho com os eleitos, contemplando pacto, formação e acompanhamento, sendo permeado pelo objetivo de potencializar o alcance dos resultados das escolas e o desenvolvimento das competências dos gestores.

No tocante à formação, sua concepção inicial seria direcionada para a apropriação de conhecimentos, capacidades práticas e atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar. Contudo, vale salientar que a secretaria de educação já desenvolvia formações com os gestores por meio do Projeto Jovem de Futuro (PJF), realizado em parceria com o Instituto Unibanco, que consistia em oferecer às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de três anos (duração do ensino médio), melhorar seu desempenho. É preciso destacar que há nele um conjunto de ações de formação direcionadas aos gestores escolares, também descritas dentro do contexto da formação, pois integram uma intervenção da SEDUC junto aos gestores⁷.

Desse modo, cabe ressaltar que o trabalho de formação junto aos gestores escolares é desenvolvido por intermédio das formações do Projeto Jovem de Futuro, das atividades de formação desenvolvidas pela própria SEDUC e ainda são complementadas pelas iniciativas das CREDE e SEFOR em questões mais

⁶ Cabe aqui uma menção ao processo que sucede a eleição de gestores das escolas estaduais no Ceará. Após a eleição, inicia-se a nomeação e posse dos diretores escolares. Nesse momento, cada diretor define o plano de metas para a escola que irá assumir. Desse modo, o Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS) celebra um compromisso do diretor com a escola e a SEDUC, utilizado para a redefinição, junto à comunidade escolar, das ações e metas para os quatro anos de gestão.

⁷ O Projeto Jovem de Futuro é apresentado pela SEDUC no endereço eletrônico: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>>.

específicas do grupo de gestores por elas coordenado. Contudo, ressalta-se que um dos aspectos a ser considerado nesta investigação é compreender o que motivou a SEDUC a elaborar um novo programa, tendo em vista que já estava em execução uma formação aliada a uma tecnologia de gestão para resultados.

Retomando o programa lançado pela secretaria de educação, o processo de formação deveria guiar o gestor na busca e construção de soluções para os desafios que se apresentam na condução de uma escola de jovens com foco na aprendizagem. Tem-se por referencial, então, as dimensões de gestão do ensino e da aprendizagem, gestão de pessoas e do espaço escolar, gestão administrativa e gestão de si mesmo. Seus princípios norteadores são protagonismo juvenil, autonomia, empoderamento da escola e definições compartilhadas. De acordo com a proposta, tais princípios iriam orientar a construção do modelo de gestão escolar e nortear a formação dos gestores e a relação entre a SEDUC e a escola.

As definições compartilhadas se dariam através do fortalecimento de relações horizontais, nas quais as definições e decisões seriam tomadas de forma conjunta. Assim, a referência para as atividades de formação seria regulada nas dimensões de gestão do ensino e da aprendizagem, gestão de pessoas e do espaço escolar e gestão administrativa. Norteador por elas, o foco se voltaria ao desenvolvimento de competências – intrapessoais, interpessoais e técnicas – por ao alinhamento institucional e à instrumentalização para a execução de determinados projetos e processos escolares.

O desenho geral da formação pautaria-se por um pacto de gestão e uma matriz de competências, para os quais seria ritualizado um acordo entre a secretaria e seus respectivos gestores por meio das CREDE e SEFOR. Como referência para a pactuação com as escolas de ensino médio regular, utilizaria-se uma matriz de metas e resultados do PJE e os indicadores relativos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No tocante às demais escolas com atendimento de demandas mais específicas da rede, seria definida uma proposta de matriz específica para cada categoria.

Com os diretores escolares, além dos resultados da escola sob sua gestão, o pacto seria firmado com base em uma matriz de competências. O acompanhamento se daria aperfeiçoando o modelo de supervisão já praticada pela superintendência

escolar, equipe integrante da CEDEA, de modo a promover um efetivo circuito de acompanhamento entre a escola, CREDE, SEFOR e SEDUC (CEARÁ, 2014).

Desse modo, a formação estaria voltada para a apropriação de conhecimentos, capacidades práticas e atitudes necessárias ao exercício da função de gestor escolar, enquanto exerce a própria função. Deveria também se configurar como um processo em que o gestor se assume como protagonista da formação na construção de uma efetiva prática de gestão escolar. Partindo-se da premissa das definições compartilhadas, a ideia era de que a formação não teria um programa pré-definido, mas se constituiria por um itinerário formativo estruturado, no qual os conteúdos seriam definidos pelos envolvidos (CEARÁ, 2014).

A formação seria composta por uma multiplicidade de eventos formativos, tais como estudos individuais (autoformação), círculos de mentoria entre pares com mediação, intercâmbios, minicursos, oficinas, seminários, palestras e imersão. Os eventos formativos aconteceriam de forma articulada na escola, na área de abrangência de cada CREDE e SEFOR, por macrorregiões ou macrogrupos. Dependendo do evento, os diretores-cursistas fariam atividades individuais ou participariam de círculos de estudos com suas próprias equipes, com um pequeno grupo de pares, com todos os seus pares no âmbito da coordenadoria ou superintendência, ou, ainda, com um grupo maior de pares para além das fronteiras de seus lugares de origem.

Algumas temáticas foram lançadas a título de sugestão: A escola pública da juventude; a concepção da escola como um ambiente de formação para todos – A escola como comunidade de aprendizagem; A melhoria da aprendizagem dos alunos; A gestão de pessoas; A gestão do espaço escolar – A transformação dos espaços físicos em ambientes de aprendizagem; e O relacionamento com a comunidade interna e externa da escola – A interação e a articulação da escola com a comunidade escolar, incluindo o relacionamento com os pais e o cotidiano escolar (CEARÁ, 2014).

Ainda em relação à formação, de acordo com o seu desenho original, ela teria uma estrutura modular semestral em seis módulos. Sua macroestrutura se constituiria por atividades de autoformação, formação por e entre pares e formação por outros (especialistas). De acordo com o cronograma planejado, as atividades relacionadas ao Módulo I seriam realizadas de julho a dezembro de 2014 com a seguinte organização:

a) Seminário introdutório: realizado com todos os gestores da rede estadual para lançamento oficial do programa.

b) Círculo de mentoria entre pares: composto por, no máximo, seis diretores com um mediador e os articuladores de gestão lotados em cada CREDE e SEFOR. Os círculos estariam centrados nas discussões acerca da prática do gestor e aconteceriam mensalmente em encontros de quatro horas. Dos encontros presenciais do círculo de mentoria derivariam alguns compromissos a serem cumpridos na escola, perfazendo em cada mês uma carga horária de dez horas para os círculos de estudos (quatro do encontro presencial, duas de interação individual do tutor com cada diretor e quatro de cumprimento de compromissos na escola. No mês de dezembro, aconteceria somente o encontro presencial)⁸.

c) Intercâmbio: com uma carga horária mínima de 16 horas e máxima de 40 horas, o intercâmbio *in loco*, envolvendo a partilha de experiências e conhecimentos, seria utilizado como uma importante estratégia no processo de formação dos gestores escolares. Sua efetivação deveria se dar por meio de círculos de estudo ou, de forma mais ampla, no âmbito de cada CREDE ou SEFOR ou entre as mesmas. Assim, seria possibilitada uma oportunidade de aprendizado entre pares e o fortalecimento do gestor por meio da troca de vivências e conhecimentos sobre as práticas escolares e os desafios que se apresentam no exercício da função.

Havia, portanto, a crença de que o intercâmbio permitiria amadurecimento pessoal, além de aperfeiçoamento concreto de conhecimentos, procedimentos e habilidades de gestão escolar. Desse modo, cada gestor visitaria, por semestre, no mínimo dois e no máximo cinco colegas, com uma permanência de oito horas na escola, e essa carga horária seria contada tanto para o visitante quanto para o anfitrião.

Além da proposta de intercâmbio, seriam oportunizados outros espaços e formas para a troca de experiências e conhecimentos entre os pares, tais como painéis de relatos de experiência, oficinas, minicursos, mesas redondas e palestras, como partes integrantes de outros eventos da formação. Elas seriam incluídas em uma plataforma virtual criada para divulgação e publicação das atividades da formação.

8 Foram planejados para o segundo semestre de 2014 cinco círculos de mentoria, que seriam complementados por uma interação individual feita pelo tutor com cada integrante do círculo, por meio virtual ou presencial na escola.

d) Encontros mensais de diretores: é prática de cada CREDE e SEFOR a realização de um encontro mensal com os seus diretores. Seriam aproveitados esses momentos e incluídas algumas atividades da formação.

e) Seminários regionais: seriam oportunizados dois eventos espaços de integração entre as regionais das CREDE e SEFOR para socialização das leituras e apresentações de trabalhos.

f) Encontros macrorregionais: com vistas à construção de um trabalho na perspectiva de rede, seriam realizados encontros com agrupamentos de determinadas CREDE e SEFOR para alinhamento e troca de experiências. Os diretores de todo o estado seriam distribuídos em quatro grupos conforme os seus espaços de atuação.

g) Autoformação: essa estratégia teria duas frentes de estudo, uma de leitura e outra de produção. Na plataforma virtual da formação seria organizado e disponibilizado aos gestores cursistas, por eixos temáticos, um conjunto de textos e vídeos para que montassem seu itinerário de autoformação por meio da leitura.

A coordenação e o acompanhamento da formação estariam articulados e com atribuições subdivididas entre Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem – eixo Gestão Escolar (Codea) e cada CREDE e SEFOR. No que tange à avaliação dos cursistas, para cada tipo de evento da formação seria configurado um protocolo específico de prestação de contas, que valeria para o processo de avaliação, além de um trabalho de conclusão de cada módulo. A certificação seria efetivada por módulo, com cada cursista sendo habilitado pela efetiva carga horária cumprida, partindo-se da realização de uma carga horária mínima.

Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) abordam a ideia da necessidade de capacitação contínua, pautando-se no desenvolvimento pessoal com vistas a maximizar o desempenho profissional. Observando a formação de gestores no Ceará sob esse prisma, pondera-se que, a exemplo do que apontam os autores, o desenvolvimento das pessoas na organização deve alcançar a todos os setores, uma vez que os resultados das atividades decorrem da parceria entre todos eles.

Contudo, não há um programa de formação estruturado para as equipes de acompanhamento às escolas, mas sim ações pontuais de capacitação por ocasião dos encontros de trabalho dos orientadores da CEDEA com a equipe da SEDUC. Percebe-se, com isso, uma lacuna. Embora sejam percebidas falhas na formação

de gestores, é necessário também capacitar as equipes que os acompanharão de maneira alinhada aos princípios do planejamento estratégico. Espera-se, assim, constituir-se uma cadeia estruturada de formação adequada às necessidades dos gestores e das equipes de acompanhamento.

Tais reflexões dialogam com a organização e o fazer cotidiano da equipe da CEDEA, mais especificamente no acompanhamento aos gestores desenvolvido pelo superintendente escolar e articulador de gestão. Contudo, ao observar as etapas realmente cumpridas da formação, cabe questionar se houve um diagnóstico das necessidades de treinamento dos gestores escolares.

As reflexões de Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) ainda apontam como essenciais para o diagnóstico que sejam cumpridas as etapas de análise organizacional, análise das operações e tarefas e a análise individual e por equipes. Portanto, o diálogo sobre a execução de um programa de treinamento e suas etapas possibilita avaliar a implementação da formação no Ceará e, principalmente, perceber se há uma adequação do programa às necessidades reais da organização, como é proposta na avaliação dos resultados, no intuito de comparar os objetivos pretendidos aos resultados efetivamente alcançados. Esses apontamentos indicam a necessidade de que sejam examinadas as políticas de capacitação de diretores de modo a aperfeiçoá-las, suprimindo, assim, as lacunas percebidas no seu processo de formação continuada.

Diante das análises preliminares feitas a partir do conjunto de atividades formativas desenvolvidas junto aos gestores pela SEFOR 01, um primeiro ponto de investigação advém da sua relação com as premissas e os princípios da organização. Embora seja possível interpretar a estreita relação entre a atuação dos gestores e a garantia do cumprimento dos objetivos estratégicos da secretaria, não foi atualizada a agenda estratégica de modo a considerar a formação uma das suas ações prioritárias.

Nesse sentido, é fundamental discutir o papel das políticas educacionais, que devem ser indutoras das ações institucionais, a fim de atender ao projeto de desenvolvimento educacional do estado. Sendo assim, a política de formação é essencial no alcance dos resultados almejados pelo sistema de ensino e a sua efetividade depende da organização e implementação devidamente planejada.

No que diz respeito à formação e ao seu planejamento, propõe-se de um amplo leque de atividades que integrariam o itinerário formativo do gestor. Dada a

variedade de atividades, observa-se que há a pretensão de oportunizar a partilha das suas vivências e a aprendizagem colaborativa com seus pares. Porém, parte das tarefas planejadas não foram implementadas. Dentre elas, não se concretizaram a elaboração da matriz de competências, o círculo de mentoria entre pares, o intercâmbio e a autoformação pela plataforma virtual.

Essas questões remetem à fragilidade do processo de implementação da proposta que, embora tenha um desenho bem definido, com um conjunto de ações alinhadas ao propósito da formação, não foi operacionalizado conforme o planejamento. Também não se observa a existência de um diagnóstico para a construção da proposta de formação. Ainda no tocante à avaliação, não se detecta um indicativo de avaliação da efetividade e eficiência do programa em foco pela SEDUC. Considerados como princípios essenciais no âmbito das políticas públicas, esses fatores permitem avaliar o desempenho de organizações governamentais, suas políticas e programas com vistas à otimização dos recursos públicos e à sua relação com os resultados (ARELLANO, 2002).

O fato do desenho da formação ser concebido sem uma proposição para avaliar se o programa tem alcançado os resultados esperados e de que modo está contribuindo para o aperfeiçoamento da prática dos gestores escolares inviabiliza o cumprimento dos princípios mencionados.

Portanto, é salutar a necessidade de avaliação da política de formação de gestores no Ceará e o seu possível redesenho. O conjunto de situações mencionadas faz-nos refletir sobre a hipótese de que os problemas relacionados ao desenho e à implementação dessa política comprometem o âmbito das contribuições que ela agrega à prática dos gestores escolares. Questões do tipo: “Como os gestores têm atuado frente a essas formações? Como a SEFOR pode complementar as limitações dos cursos? De qual maneira as CREDES do interior têm conseguido articular os cursos mencionados? Os articuladores de gestão têm conseguido propiciar o feedback necessário para a SEFOR, a fim de estruturarem os cursos nos órgãos intermediários?” ainda devem ser analisadas e pensadas em pesquisas posteriores.

Referências

ARELLANO, D. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**: Como construílos efetivamente. Cidade do México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

CEARÁ. Decreto nº 30.282. **Diário Oficial nº 146**, Fortaleza, 4 de agosto de 2010. Série 3, Ano I, p. 1/9.

_____. Decreto nº 31.221, de 3 de junho de 2013. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação (SEDUC). Disponível em: <imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130606/do20130606p01.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/lei/13513.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Minuta da Proposta da Formação de Gestores**. (Documento de circulação interna). Secretaria de Estado da Educação, 2014.

LÜCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. Curitiba: Fundação Víctor Civita, 2011.

TACHIZAWA, T.; FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. M. **Gestão com pessoas**: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

Formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: o papel dos formadores de professores

*Ivanildo Luis Barbosa de Sousa**
*Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva***
*Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello****

Este texto foi escrito a partir da dissertação de Ivanildo Luis Barbosa de Sousa, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e chefe da Divisão de Anos Finais da Secretaria de Educação do Recife, em parceria com a assistente de orientação Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva, mestra em Ciências da Religião, e a orientadora Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, doutora em Educação.

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Ciências da Religião (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Ciências Sociais (IUPERJ).

O caso de gestão, foco do presente artigo, corresponde a um estudo sobre a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) oferecida aos docentes de anos finais do ensino fundamental. Mais especificamente, são abordadas as dificuldades enfrentadas pela Divisão de Anos Finais (DAF) no que concerne à gestão para o aperfeiçoamento dessa formação. A DAF é o órgão da RMER responsável pela implementação do trabalho pedagógico nas escolas junto à política de ensino da rede. Nesse sentido, torna-se significativo um estudo que possibilite práticas gestoras para a melhoria do seu trabalho e da sua função, potencializando práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas da RMER.

Com essa finalidade, tal formação tem o intuito de proporcionar aos docentes o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, por meio do desenvolvimento de metodologias inovadoras que sejam aplicadas nas salas de aulas, favorecendo a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. A formação continuada na RMER é realizada por uma equipe da Escola de Formação e do Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFAER), da Secretaria de Educação do Recife (SER), em parceria com as Secretarias Executivas, Gerências Gerais e Divisões de Ensino, que compõem a SER, como também com a colaboração de outras instituições públicas e privadas.

A escolha pela temática se justifica em função do primeiro autor do presente artigo atuar como Chefe da Divisão de Anos Finais da Secretaria de Educação do Recife. O estudo aqui descrito surgiu a partir de conversas e reuniões realizadas com os demais servidores que compõem a equipe de formação, responsáveis pela organização dos encontros de formação, nos quais foram percebidos vários problemas e dificuldades para a execução do trabalho. Além disso, as evidências iniciais para a construção do caso de gestão relatado também se baseiam nos problemas diagnosticados na formação continuada oferecida pela RMER, a partir de pesquisas nas atas de frequência e nos questionários aplicados ao final dos encontros.

Pode-se afirmar que a análise das atas de frequência demonstrou baixos índices de presença dos docentes, além de os questionários evidenciarem insatisfações dos professores com relação à formação. A partir desses primeiros indícios, o estudo parte, então, da seguinte questão: quais elementos devem ser aprimorados no

programa de formação continuada para que repercuta positivamente nas formações oferecidas aos professores da RMER?

O programa de formação docente é uma política da RMER desde a década de 1980, que tem como finalidade garantir um ensino inclusivo, qualitativo e eficaz, passando por uma constante adaptação quanto à modalidade e à estrutura do que é ofertado (RECIFE, 2015). No entanto, em termos de política pública nacional, essas formações foram asseguradas apenas em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. Em tal legislação, a formação continuada é compreendida como uma proposta de discussão de novas abordagens educacionais, tendo como foco o desempenho e a atualização dos professores como um direito, conforme artigos 61 e 67:

Art. 61 - Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB fixou normas orientadoras que definem as finalidades e os fundamentos da formação dos profissionais da educação, estimulando, também, políticas públicas de formação em várias redes de ensino do Brasil, inclusive no Recife. Nesse sentido, a prefeitura da capital, em conformidade com a legislação nacional, garante a oferta de formação continuada aos servidores do quadro efetivo de pessoal do Grupo Ocupacional Magistério (GOM), pertencente à rede municipal, por meio da Lei Municipal nº 16.520/99 que, em seu artigo 34, prevê que

as capacitações profissionais dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério ocorrerão por promoção da Secretaria de Educação, ou por iniciativa do próprio interessado, em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* nas instituições reconhecidas e credenciadas pelo Poder Público.

§ 1º A Secretaria de Educação oferecerá capacitação profissional, a todos os integrantes do G.O.M, na própria Rede de Ensino Público do Município do Recife (RECIFE, 1999).

Com o intuito de regulamentar a organização do trabalho dos docentes no que se refere à aula-atividade, ou seja, ao tempo que o professor deverá reservar para atividades como formação continuada, planejamentos e reuniões pedagógicas, em 2015 foi publicada, no dia 15 de março, uma instrução normativa pela Secretaria de Educação do Recife. A Instrução Normativa nº 02/2015 garantiu a organização e operacionalização de 1/3 da carga horária mensal do professor II regente destinada à aula-atividade, definindo com clareza os períodos destinados à formação continuada dos profissionais em serviço:

Art. 1º - Definir orientações referentes à operacionalização de 1/3 da carga horária mensal do professor II regente destinada à aula-atividade.

Art. 2º - A carga horária da aula-atividade será destinada às atividades que não configurem interação com os educandos, tais como formação continuada, planejamento e reuniões.

Art. 3º - A aula atividade será organizada em três situações:

I. Coletiva: dirigida pela Rede ou pela Direção da Escola, destinada à formação continuada, reuniões pedagógicas e conselhos pedagógicos, ocorrendo no âmbito da escola ou em espaços extraescolar, definidos pela Rede. (...)

Art. 5º - Para efeito de organização do horário de aula, a direção da escola orientar-se-á respeitando os dias destinados à formação continuada, sendo vedada a aula do componente curricular em pelo menos um turno do professor (RECIFE, 2015b).

Importante destacar que a Divisão de Anos Finais está incorporada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação do Recife e surgiu da necessidade de garantir, a partir da estrutura da secretaria de educação, melhor aprendizagem aos educandos matriculados no 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Segundo o relatório Ações e Metas da DAF, compete à DAF o atendimento ao público interno e externo, prestando orientações compatíveis com a política educacional

do município, orientando as unidades educacionais quanto à elaboração do seu projeto pedagógico e acompanhando os encontros pedagógicos de formação de cada componente curricular (RECIFE, 2015d). Ela articula-se com a Gerência Geral de Política de Formação Pedagógica para avaliar programas e ações relativos à formação continuada dos educadores e promover a articulação das escolas com outras gerências e divisões de ensino. Busca, também, acompanhar e apoiar os professores no que tange aos projetos voltados para o ensino de qualidade, propondo e desenvolvendo programas e ações voltadas às práticas docentes (RECIFE, 2015d).

Em relação à formação continuada em serviço, os técnicos da divisão acompanham os encontros pedagógicos de formação, fazendo proposições e incentivando o professor a registrar e a sistematizar sua vivência pedagógica, o que contribui para uma prática efetiva de socialização de experiências significativas. Com o objetivo de desenvolver todas as atribuições, a DAF dispõe, além da chefia, de técnicos dos componentes curriculares de Matemática, Ciências, Arte, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física e da Coordenação do Núcleo de Escola Integral, em consonância com a Gerência Geral de Educação Integral Anos Finais.

Para a Divisão de Anos Finais, a formação continuada possibilita o aperfeiçoamento profissional de seus professores. Portanto, faz-se necessária a parceria entre a DAF e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire (EFAER), criada por meio do Decreto nº 28.480, de 24 de dezembro de 2014, inserida na Gerência Geral de Políticas e Formação Pedagógica (GGPPF).

EMENTA: Transforma o Centro de Formação Paulo Freire em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire no âmbito da Estrutura Administrativa da Secretaria de Educação.

Art. 1º Fica transformado o Centro de Formação Paulo Freire em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, como unidade escolar no âmbito da Estrutura Administrativa da Secretaria de Educação – SE, vinculada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica.

Art. 2º A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Educadores do Recife Professor Paulo Freire oferecerá cursos nas modalidades presencial e à distância, sob oferta própria ou através convênios ou acordos com outras instituições.

Art. 5º O Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Educadores do Recife será aprovado por Decreto, mediante proposta do Secretário da Educação (RECIFE, 2015d).

O documento possibilitou o fortalecimento da formação dos profissionais em educação da Rede Municipal de Ensino do Recife dentro de um espaço que oferece as condições necessárias para atender, quase sempre, às demandas da rede.

A EFAER é administrada por uma equipe gestora, composta por um diretor e vice-diretor, na mesma condição das demais escolas municipais. O prédio onde funciona possui uma ótima estrutura para o trabalho da formação continuada, com auditórios, salas de reunião para atividades de formação, multimídias e multifuncionais, e biblioteca. O objetivo desse órgão é promover a formação continuada para os profissionais do Grupo Ocupacional do Magistério (GOM) e demais segmentos que atuam nas unidades educacionais.

Durante todo o ano letivo são disponibilizados espaços para exposição e socialização de trabalhos e projetos desenvolvidos pelos professores junto aos alunos da RMER. São realizados, ainda, fóruns, seminários, encontros municipais de tecnologias, lançamentos de livros, planejamentos de ensino, socializações de projetos, palestras e formações continuadas do GOM.

Com relação aos formadores que atuam nos encontros de formação continuada dos professores de anos finais do ensino fundamental, pode-se destacar que eles exercem funções de estudo, elaboração e execução das formações na EFAER. Para tanto, contam com uma equipe dividida por formações distintas: dois de Língua Portuguesa, dois de Matemática, dois de História, dois de Ciências, dois de Geografia e um de Arte. A formação continuada dos professores é realizada pela equipe de formadores, composta por professores do quadro funcional efetivo, mas que, atualmente, exercem a função de formadores da rede.

Os professores dos componentes curriculares de Língua Inglesa e Educação Física não são atendidos por essa equipe, mas pelo British Council, em parceria com a Secretaria de Educação do Recife, e pelo Instituto Ana Moser, também em parceria com a secretaria, respectivamente (RECIFE, 2015a).

A seguir, são apresentadas, a partir da pesquisa exploratória, as principais evidências do caso de gestão em foco acerca dos encontros de formação dos professores, incluídos os aspectos estruturais e funcionais, a organização e o planejamento.

Em 2015, os encontros pedagógicos foram previstos para acontecer entre os meses de fevereiro e dezembro, podendo ser realizados mais de uma vez por mês, dependendo da disponibilidade de tempo da equipe de formação, dos espaços para a realização e da carga-horária de aulas-atividades dos professores. Atualmente, eles são oferecidos no turno da manhã ou da tarde, e o professor pode escolher quando participar, de acordo com sua disponibilidade e necessidades da escola. A carga-horária de cada encontro de formação é de cinco horas, na EFAER e em outros espaços da cidade, como museus, institutos educacionais, Universidades etc (RECIFE, 2015a).

A tabela 1 resume, de maneira geral, o balanço da frequência dos professores nos encontros de formação continuada a partir dos vários componentes curriculares.

Tabela 1. Formação dos professores de anos finais do ensino fundamental dos meses de fevereiro a agosto de 2015

Componente curricular	Fevereiro	Março		Abril	Maio		Julho	Agosto	
		1ª formação	2ª formação		1ª formação	2ª formação		1ª formação	2ª formação
Ciências	40,7%	18,4%	47,5%	41,7%	39,8%	14,5%	39,8%	35,9%	37,8%
Matemática	64,0%	57%	55,2%	52,6%	55,2%	41,2%	43,8%	50,8%	42,9%
Arte	-	64,1%	45,2%	47,1%	52,8%	32%	60,3%	47,1%	39,6%
Geografia	55%	56,2%	55%	21,2%	32,5%	48,7%	53,75%	52,5%	47,5%
História	52,1%	50%	53,1%	13,8%	28,7%	46,8%	50%	44,6%	46,8%
Língua Portuguesa	53,1%	51,2%	58,1%	50,6%	51,2%	50%	48,75%	35%	46,2%
Língua Inglesa	-	48,7%	61,4%	51,2%	51,2%	48,7%	60,9%	24,3%	-
Educação Física	56%	56%	44%			44%	36%	52%	38%

Fonte: Relatórios da formação continuada da EFAER (2015).

Observa-se que os índices de frequência nos encontros pedagógicos de formação em 2015 foram baixos, o que se configura como uma preocupação para a equipe de Formação da RMER.

Em relação ao grau de satisfação dos docentes, a equipe da coordenação da Formação elaborou um instrumento de avaliação qualitativa para ser utilizado nos encontros. O referido instrumento é aplicado aos docentes que os frequentam, entregue no final das formações para que eles respondam de maneira espontânea e

devolvam aos formadores. Em seguida, essas respostas são encaminhadas à equipe da coordenação que, juntamente com os formadores, analisam e tabulam os dados. Posteriormente, a divulgação dos resultados é feita por meio de boletins informativos ou em reuniões promovidas pela Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica.

Assim sendo, de acordo com boletins informativos chamados de Balanços da Formação, divulgados pela equipe gestora da EFAER nas reuniões promovidas pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica ao final do 1º semestre de 2015, os professores que frequentaram os encontros pedagógicos de formação fizeram a seguinte avaliação: com relação aos aspectos positivos, reconheceram que houve enriquecimento de conhecimento, bom desempenho dos profissionais que conduziram os encontros e utilização de temáticas de grande relevância, que despertavam interesse.

Já com relação ao que precisava ser aperfeiçoado, destacaram que a formação deveria ser ajustada em função das suas obrigações nas unidades escolares ou em outras redes de ensino, assim como que se estabelecesse uma sequência de temáticas que contemplassem as necessidades pedagógicas dos docentes. Como sugestões para os próximos encontros, foi solicitado a incorporação de temas específicos direcionados aos componentes curriculares de suas disciplinas (RECIFE, 2015a).

Contudo, é importante destacar que a divulgação do resultado da avaliação dos encontros pedagógicos da formação causa controvérsias, uma vez que quando os técnicos da DAF visitam as escolas se deparam com respostas diferentes daquelas que constam nos relatórios. Geralmente os professores afirmam que o modelo atual de formação pouco contribui para melhoria dos seus trabalhos em sala de aula e que não se sentem atraídos em participar dos encontros.

Atualmente, os professores de anos finais da RMER estão distribuídos nas 36 escolas que atendem aos anos finais do ensino fundamental, sendo cinco delas funcionando em tempo integral. Os docentes que exercem suas atividades profissionais nas escolas de tempo integral da rede participam da mesma formação continuada oferecida aos demais professores que lecionam em escolas regulares e que estão em regência de sala de aula.

Esses encontros são estruturados a partir de reuniões entre a equipe de formação e a coordenação da EFAER, nas quais são escolhidos os temas e conteúdos

trabalhados, com base na matriz curricular da rede, alinhados à sua política de ensino. Buscam atender às necessidades dos professores que lecionam nos quatro anos finais do ensino fundamental. No entanto, vale salientar que nem sempre os temas ou conteúdos escolhidos estão em sintonia com a organização curricular da secretaria de educação, causando descompassos e queixas entre os participantes.

As primeiras evidências dos problemas enfrentados pela equipe de formação, e que motivaram esta pesquisa, surgiram a partir de discussões do Grupo de Trabalho da Política de Formação (GTPF). Formado no 1º semestre de 2015, tem como missão desenvolver estudos e fazer encaminhamentos à formação continuada dos profissionais em educação da Secretaria de Educação do Recife (RECIFE, 2015e). Para tanto, foram levantadas questões técnicas do programa de formação continuada carentes de resolução, além de outros problemas, tais como reelaboração e consolidação da política de ensino; fortalecimento do setor de formação e estrutura do processo; definição dos programas com operacionalização e avaliação das trilhas formativas, de acordo com o regulamento; direção, coordenação e regimento da EFAER (RECIFE, 2015e).

Outro aspecto relevante levantado pelo GTPF foi a possibilidade da Secretaria de Educação do Recife firmar parceria com as instituições de ensino e pesquisa, a fim de traçarem, em conjunto, uma formação continuada para os servidores da rede, como também identificarem projetos, pesquisas, programas, cursos e ações desenvolvidos nas universidades públicas consoantes com a sua política de ensino (RECIFE, 2015e).

A perspectiva de oferecer oportunidades de formações no que tange às novas orientações metodológicas e teóricas para o exercício do magistério, utilizando a política de ensino da rede como norteadora das formações, foi outra preocupação do GTPF. Nessa perspectiva, na política de formação, serão considerados os índices das avaliações internas e externas (RECIFE, 2015e).

Sendo assim, a preocupação do grupo, em se tratando de avaliações externas, se justifica, pois tem-se como exemplo os resultados da proficiência dos alunos do 9º ano nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa nas avaliações do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) de 2014. Os resultados foram 218,9 e 216,1, respectivamente, abaixo da rede estadual. Há

alguns anos, importante notar, que o quadro de desempenho da RMER no SAEPE não é satisfatório (PERNAMBUCO, 2015).

Outro problema que esteve sempre presente nas discussões do GTPF foi o não atendimento, por parte da Secretaria de Educação do Recife, das necessidades e expectativas da equipe de formação e dos docentes, como também o aumento no número de formadores da equipe da EFAER, para qual a RMER deveria oferecer formação sistemática e adequada. Isso porque o grupo deve atualizar-se em relação aos seus estudos, a fim de oferecer uma formação que atenda às demandas dos profissionais (RECIFE, 2015e).

No mês de setembro de 2015, o grupo finalizou suas atividades, apresentando um estudo sobre a formação oferecida aos profissionais em educação da prefeitura do Recife, transformado em um documento de referência para formação de toda a RMER. Ele propõe diretrizes que encaminham práticas de formação em serviço, partindo do enfrentamento dos problemas detectados, articulando um processo contínuo e inclusivo e aprofundando a relação entre a formação e a construção de saberes nas unidades escolares. O que se pretende é que ele aponte um norte para a formação continuada dos professores da RMER. Tal documento tornou-se a Instrução Normativa nº 13 de 2015, publicada no Diário Oficial do Recife do dia 21 de novembro de 2015, páginas 5 e 6, que disciplina a política de formação de professores e demais profissionais da educação da rede municipal de ensino do Recife.

Em reuniões realizadas entre a equipe de técnicos da Divisão de Anos Finais e a equipe de formadores da EFAER, foram apresentadas, por parte dos formadores, as principais dificuldades encontradas na condução do trabalho. Eles relataram que a equipe de formação de professores dos anos finais do ensino fundamental é insuficiente para atender à grande demanda da formação da RMER. Além disso, nos encontros pedagógicos de seus respectivos componentes curriculares, ainda precisam atuar como formadores de outros profissionais, como os de anos iniciais (4º e 5º anos do ensino fundamental). Essa formação utiliza profissionais dos diversos componentes curriculares, como professores do Projeto Mais Educação, da Educação de Jovens e Adultos, coordenadores pedagógicos e professores com Contratos Temporários (CTD).

Outras queixas constantes relacionam-se ao pouco tempo de planejamento para os estudos, como também à realização de encontros sobre temas diversos, que não

dialogam diretamente com o seu componente curricular de origem, atendendo quase sempre a públicos bem diversificados. Vale ressaltar que a falta de uma formação sistemática e contínua para os formadores é uma das reclamações constantes, o que os desmotiva e prejudica a qualidade do trabalho desempenhado.

Nos encontros pedagógicos de formação, quando realizados na EFAER, são planejadas atividades com metodologias diversificadas, ficando a critério de cada formador a escolha do seu modelo. O material elaborado, utilizado e disponibilizado fica sob a responsabilidade dos formadores, em parceria com a coordenação da EFAER, e deve estar de acordo com a política de ensino da rede.

O impasse enfrentado pela equipe é o fato de que quando os encontros pedagógicos de formação são realizados em espaços fora da EFAER – como museus e outros espaços culturais ou científicos – quase sempre falta um planejamento adequado. Isso resulta em queixas por parte dos professores que os frequentam, que alegam não existir objetivos que relacionem seus componentes curriculares ao modelo de formação apresentado nesse contexto.

Importa também ressaltar a carência de um acompanhamento sistemático dos professores nas escolas da RMER por parte da equipe de formação, dificultando um feedback dos trabalhos realizados, principalmente em relação à utilização das propostas metodológicas trabalhadas nos encontros. O estudo realizado apontou inúmeras lacunas na formação de professores oferecida pela RMER, como explicitado no quadro 1 a seguir, que sistematiza os problemas identificados pelos diferentes atores que compõem o cenário deste estudo de caso.

Quadro 1. Problemas e impasses diagnosticados na formação continuada na RMER

Formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental na RMER		
Professores	Formadores	Questões institucionais
<ul style="list-style-type: none"> - Baixa frequência. - Pouca motivação em participar. - Constantes atrasos na chegada. - Pouca aplicabilidade em sala de aula do material trabalhado. - Escassa socialização de experiências. - Pouca construção de material de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco preparo para atuar em diferentes frentes de formação. - Intensa agenda de trabalho. - Pouco tempo disponível para estudo. - Tempo reduzido para planejamento. - Dificuldade no atendimento às necessidades e expectativas dos docentes na formação. - Falta de acompanhamento do trabalho do professor na escola. - Pouco feedback sobre os projetos desenvolvidos nas escolas. - Pouca participação em cursos de atualização e formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descontinuidade das políticas de formação. - Ausência de parceria com as instituições de ensino e pesquisa para juntos traçarem uma formação continuada aos formadores. - Fortalecimento do setor de formação e definição de programas de formação continuada. - Ajuste do tempo da formação em função das obrigações dos professores em outras redes de ensino. - Correção da falta de sequência das temáticas trabalhadas. - Aumento do número de formadores para atender à grande demanda da formação. - Adequação do tempo para estudo e planejamento da equipe de formação. - Construção da agenda de formação compatível com a carga horária de trabalho do formador. - Construção da agenda de formação compatível com o preparo do formador.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A partir do que foi relatado, pode-se afirmar que as equipes da SER deverão buscar alternativas para tentar solucionar os problemas que dificultam a presença dos docentes nos encontros de formação, bem como para melhor estruturar as formações continuadas oferecidas pela rede. Para tanto, faz-se necessário responder a algumas questões: i) Como estruturar um programa de formação capaz de se tornar atrativo para os professores da rede? ii) Quais ações podem ser efetivadas pela RMER no sentido de atender às demandas dos professores dos anos finais do ensino fundamental no que se refere às práticas pedagógicas?

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

PERNAMBUCO. **SAEPE: resultado de avaliação**. Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>>. Acesso em: 21 out. 2015.

RECIFE. Secretaria de Educação do Recife. Divisão de Anos Finais – DAF. **Atas de frequência das formações continuadas dos professores de Matemática e Língua Portuguesa dos anos de 2012, 2013, 2014**.

RECIFE. Secretaria de Educação do Recife. Gerência Geral de Políticas de Formação Pedagógica – GGFPF. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire – EFAER. **Atas e Relatórios das formações do ano de 2015**. Recife, 2015a.

_____. Secretaria de Educação do Recife. Instrução Normativa nº 2 de 2015. Aula Atividade. **Diário Oficial**, Recife, 2015b. p. 22-25.

_____. Lei Municipal nº 16.520/99. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR –, do quadro efetivo do pessoal do Grupo Ocupacional Magistério da Rede de Ensino Público da Prefeitura do Recife e dá outras providências. Recife, 1999.

_____. Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino. **Fundamentos Teórico-Methodológicos**. Recife, 2014.

_____. Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino. **Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. Capítulo 2 – Perfil e Formação do (a) Professor (a) do Ensino Fundamental. Recife, 2015c. p. 35-36.

_____. **Relatório dos Programas e Projetos da Divisão de Anos Finais – DAF**. 2015d.

_____. **Relatórios e Atas do Grupo de Trabalho da Política de Formação da Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGFPF**. 2015e.

A formação dos gestores no Amazonas: a necessidade do treinamento administrativo

*Raimundo Corrêa de Oliveira**
*Daniel Eveling da Silva***
*Victor Cláudio Paradela Ferreira****

Este texto foi escrito a partir da dissertação de Raimundo Corrêa de Oliveira, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Coordenador Administrativo da Coordenadoria Distrital de Educação 7 (CDE 07), em parceria com o assistente de orientação Daniel Eveling da Silva, doutorando em História, e o orientador Prof Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira, doutor em Administração. Ele tem como objetivo mostrar a necessidade de uma treinamento e/ ou formação continuada com base em princípios administrativos na CDE 07, pertencente à Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUCAM).

* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador Adjunto Administrativo da Distrital 07, da SEDUC/AM.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutorando em História (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (FGV).

O caso de gestão aqui apresentado busca refletir sobre as dificuldades encontradas pelos gestores em suas funções administrativas, devido à oferta de uma formação continuada com forte presença da base pedagógica. Ressalta-se, entretanto, que a questão aqui apresentada não é uma crítica aos aspectos pedagógicos, mas, sim, uma sugestão para que os gestores recebam um treinamento mais apurado acerca das questões administrativas, pois são elas as que mais estão cercadas de dúvidas e dificuldades nas rotinas diárias das escolas.

Os cursos de formação oferecidos para os gestores no Amazonas

A formação de gestores, tanto em aspectos pedagógicos como administrativos, deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento de competências e aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos que sejam capazes de contribuir para a melhora da sua atuação.

A partir dessa problemática, o caso aqui apresentado busca estabelecer como pode ser estruturado um programa de treinamento administrativo para os gestores da Coordenadoria Distrital de Educação 7 (CDE 07)¹, a fim de apoiá-los, minimizando suas dúvidas nas rotinas diárias. Como pergunta norteadora da pesquisa, parte-se do seguinte questionamento: como estruturar um programa de treinamento e desenvolvimento capaz de contribuir para a superação dos desafios administrativos da gestão escolar a partir da percepção dos gestores da Coordenadoria Distrital de Educação 7?

Para isso, o percurso adotado neste texto se constitui em duas grandes etapas: apresentar os cursos oferecidos pela SEDUC/AM, por meio do Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta (CEPAN), e descrever as atribuições destinadas aos gestores da rede estadual do Amazonas e como a CDE 07, em sua parte administrativa, pode auxiliar nesse processo.

O contraste entre esses dois momentos permitirá compreender as lacunas existentes na formação recebida e a prática cotidiana e, assim, propor um curso e/ou treinamento oferecido pela própria distrital para amenizar as dificuldades dos gestores nas questões administrativas. É necessário esclarecer que a apresentação do

¹ A CDE 07 localiza-se na zona sul de Manaus e é a mais recente das integrantes da SEDUC/AM. Sua localização está em área de expansão da capital amazonense.

contexto estadual e suas formações é fundamental para que se possa compreender qual tem sido a formação oferecida para os gestores e, conseqüentemente, como eles estão depreendendo os elementos constitutivos de sua função.

Segundo Lück (2000), cabe aos sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e, até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Esse posicionamento da autora remete à necessidade das redes estarem conscientes das limitações existentes na formação de seus gestores, promovendo cursos para suprimir seus principais pontos de carência.

No caso do estado do Amazonas, as ações de formação de gestores escolares da rede estadual de ensino estão, oficialmente, sob a responsabilidade do CEPAN, criado pelo Decreto Lei nº 3.633, de 3 de novembro de 1976. A ele caberia coordenar o processo de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação e demais servidores do estado. A formação deve ser oferecida em todos os segmentos do ensino da Educação Básica, devendo abarcar competências e habilidades definidas nas suas diretrizes curriculares.

As competências, determinadas pelo CEPAN em consonância com as diretrizes curriculares, estão previstas no artigo 4, inciso XX, da Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011, que assim as descreve:

XX - coordenação, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais de educação e demais colaboradores; coordenação, implementação, execução e avaliação das políticas de treinamento para profissionais de educação e demais colaboradores (AMAZONAS, 2011).

Dentre os programas executados pelo CEPAN, em parceria com o Governo Federal, relacionados à formação continuada para gestores escolares, dois devem ser mencionados, devido ao seu direcionamento a questões para a equipe diretiva escolar: o PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores.

O primeiro deles ocorreu entre 2006 e 2008 e foi oferecido na modalidade semipresencial, por meio de convênio com a Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Nessa edição ofertou-se a 1.314 profissionais a possibilidade da formação continuada, sendo o número de concluintes 1.200 especialistas em gestão escolar

(AMAZONAS, 2012), 804 do município de Manaus. Ressalta-se que tal programa podia ser frequentado pelos gestores, profissionais que aspiram a esse cargo e funcionários da escola indicados. No quadro 1 estão expostos os módulos existentes no PROGESTÃO em sua primeira edição.

Quadro 1. Estrutura curricular do curso de PROGESTÃO (2006 -2008)

MÓDULO	TEMAS/EMENTA
Módulo I	Como articular a função social da escola com as especificidades/demanda escolar
Módulo II	Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?
Módulo III	Como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da Escola?
Módulo IV	Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?
Módulo V	Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?
Módulo VI	Como gerenciar os recursos financeiros?
Módulo VII	Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da Escola?
Módulo VIII	Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?
Módulo IX	Como desenvolver a avaliação institucional da escola?

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações de CEPAN/SEDUC/AM (2016).

Na estrutura curricular descrita, nota-se a existência de seis módulos destinados à gestão pedagógica e apenas três (VI, VII e VIII) associados à gestão administrativa.

Sua segunda edição, iniciada em 2014, foi oferecida na modalidade on-line, com quatro turmas dos municípios de Maués e Manaus. Nela foram inscritos 1.490 cursistas de 12 municípios do estado, sendo 520 da rede municipal e estadual de Manaus. A carga horária foi de 360 horas, distribuídos em 10 módulos, conforme quadro 2.

Quadro 2. Estrutura curricular do curso PROGESTÃO (2014 – 2015)

MÓDULO	TEMAS/EMENTA
Módulo I	Como articular a função social da escola com as especificidades/demanda escolar?
Módulo II	Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?
Módulo III	Como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da Escola?
Módulo IV	Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?
Módulo V	Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?
Módulo VI	Como gerenciar os recursos financeiros?
Módulo VII	Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da Escola?
Módulo VIII	Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?
Módulo IX	Como Avaliar o desempenho institucional da escola?
Módulo X	Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas?

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações de CEPAN/SEDUC/AM (2016).

A maior parte dos módulos dessa versão do PROGESTÃO também recaiu sobre os aspectos pedagógicos. Somente os VI, VII e VIII estão diretamente associados à dimensão administrativa da gestão escolar. Comparando-se os módulos ofertados no período de 2008-2010, percebe-se a manutenção dos mesmos pontos da gestão administrativa nos conteúdos direcionados a esses temas.

Já o Programa Escola de Gestores (2008-2009) foi destinado aos gestores da rede estadual do Amazonas em um convênio firmado com o Governo Federal. Oferecido na modalidade semipresencial, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas, durou dois anos e contou com uma carga horária de 400 horas, distribuídas em oito módulos, conforme quadro 3.

Quadro 3. Estrutura curricular do Programa Escola de Gestores (2008 -2009)

MÓDULO	TEMAS/EMENTAS
Módulo I	Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso
Módulo II	Projeto Vivencial/Disciplina Transversal
Módulo III	Oficinas Tecnológicas
Módulo IV	Políticas e Gestão Escolar
Módulo V	Planejamento e Práticas da Gestão Escolar
Módulo VI	Fundamentos do Direito a Educação
Módulo VII	Tópicos Especiais
Módulo VIII	Elaboração do PPP

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações de CEPAN/SEDUC/AM (2016).

Verifica-se que apenas o módulo IV e V apresentam aspectos que remetem à gestão administrativa, sem, contudo, apontar um módulo com conteúdos relacionados à dimensão administrativa da gestão escolar. As grades curriculares apresentadas nos quadros 1, 2 e 3 demonstram uma maior atenção aos elementos da gestão pedagógica, com menos módulos e conteúdos relacionados à administrativa, o que pode gerar as dificuldades apresentadas pelos gestores nesse último quesito.

As atribuições dos gestores da SEDUC/AM

No trabalho do gestor escolar, pode-se notar forte presença das competências de gestão administrativa nas rotinas diárias. Entretanto, conforme destacado na seção anterior, os cursos oferecidos aos integrantes da equipe diretiva das escolas têm sua base estruturada na prevalência das discussões pedagógicas. Sabe-se que elas são fundamentais no dia a dia escolar; porém, os responsáveis pelas unidades devem também ter domínio dos aspectos burocráticos e administrativos. Afinal, a administração escolar se constrói a partir dos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

No contexto do Amazonas, há as Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), órgãos educacionais intermediários que desempenham a função de implementadores e de suporte para as diretrizes emanadas pela SEDUC/AM. Importante destacar que a CDE 07 tem como missão,

segundo o seu Painel de Gestão (2015)², coordenar, assessorar e acompanhar as ações desenvolvidas nas escolas sob sua jurisdição, construindo uma educação de excelência que permita o pleno desenvolvimento de competências e habilidades a todos os envolvidos no processo educativo.

Essa coordenadoria atua no apoio e monitoramento à gestão escolar. Os gestores recorrem a ela como primeira fonte de informação, orientação e conhecimento para a tomada de decisão e adoção de procedimentos de gestão³. Para favorecer a compreensão da atuação administrativa dos gestores, o quadro 4 agrupa as competências que envolvem os aspectos das dimensões pedagógica e administrativa. Essas capacidades estão associadas à articulação e ao cumprimento das diretrizes e normas que regem a educação e as ações desenvolvidas pela escola.

Quadro 4. Competências pedagógicas e administrativas dos gestores escolares do Amazonas

Nº	Competência Institucional	Tipo de conhecimento	Setor da CDE 07 responsável pelo conhecimento
11	Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos sistema de ensino e de outros órgãos.	Administrativo e Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas administrativa e pedagógica
22	Presidir todos os atos escolares.	Administrativo e Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas
23	Incentivar a criação e/ou ativação das instituições escolares.	Administrativo e Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas
24	Elaborar diagnósticos relativos ao ambiente escolar, a fim de subsidiar a tomada de decisão em nível superior.	Administrativo e Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas
25	Cumprir a estrutura curricular de ensino e o calendário escolar oficial, realizando as adaptações necessárias observando o estabelecido.	Administrativo e Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas
26	Elaborar, executar e avaliar o cumprimento do plano de gestão escolar em conjunto com os órgãos e instituições da escola.	Administrativo e Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações de Amazonas, 2010 (2016).

2 As Coordenadorias Distritais de Educação são divididas em Coordenadoria Adjunta Pedagógica, responsável por acompanhar os processos de aprendizagem e desempenho da rede, e Coordenadoria Adjunta Administrativa, responsável por estabelecer o auxílio nas questões burocráticas. No caso aqui analisado, o foco será a Adjunta Administrativa.

3 Essa observação provém da função de Raimundo Corrêa de Oliveira enquanto coordenador administrativo da CDE 07.

O quadro 5 é composto por 20 competências institucionais relacionadas aos aspectos administrativos da gestão escolar, como superintendências dos atos e ações administrativos, zelo pelo patrimônio e conservação das estruturas físicas da escola, gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, gestão da merenda escolar, gestão da informação e documentação, articulação e efetivação dos instrumentos de gestão, dentre outras.

Quadro 5. Competências administrativas dos gestores escolares do Amazonas

Nº	Competência institucional	Tipo de conhecimento	Setor da CDE7 responsável
01	Superintender as ações administrativas e acadêmicas da instituição escolar.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta Administrativa
02	Zelar pelo desempenho global da instituição escolar.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta Administrativo.
03	Zelar pela segurança do patrimônio escolar.	Administrativo	Supervisor de Infraestrutura/ Coordenadoria Adjunta Administrativa
04	Submeter ao Conselho Escolar para aprovação o PAAR, nele incluídos os planos de aplicação dos recursos financeiros.	Administrativo	Supervisão de recursos financeiros/Coordenadoria Adjunta Administrativa.
05	Submeter ao Conselho Escolar e à SEDUC, ao final do ano letivo, o relatório de atividades, tendo como referência o PAAR, nele incluídos as respectivas prestações de contas, os dados de avaliação interna e externa e a proposição de medidas, visando à melhoria da qualidade e das condições de funcionamento da escola.	Administrativo	Coordenadores Adjuntos Pedagógicos, Supervisão de recursos financeiros/ Coordenadoria Adjunta Administrativa.
6	Manter à disposição da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC todos os arquivos com a documentação relativa às atividades desenvolvidas na escola.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta Administrativa
77	Organizar o quadro de pessoal da escola, respeitadas as determinações da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, mantendo o cadastro atualizado, assim como os registros dos servidores lotados no estabelecimento, com suas respectivas frequências, além de registrar as ocorrências atípicas que envolvam os servidores da escola.	Administrativo	Suporte de DGP/Coordenadoria Adjunta Administrativa
18	Manter atualizado o tombamento dos bens públicos e o controle interno do material didático, bibliográfico, tecnológico e instrumental, zelando pela sua preservação e conservação, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar.	Administrativo	Supervisão de Infraestrutura
19	Aplicar sanções disciplinares regimentais a professores, servidores e alunos, tomando por base o que preceitua o Estatuto do Magistério, o Regimento Geral das Escolas, o Regimento Escolar e demais normas do sistema.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta Administrativa/Suporte de DGP
110	Supervisionar os serviços relativos à secretaria da escola.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta administrativa/Suporte de RH
11	Garantir a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar do aluno	Administrativo	Coordenadoria Adjunta administrativa/Suporte de DGP

Nº	Competência institucional	Tipo de conhecimento	Setor da CDE7 responsável
112	Responsabilizar-se pela atualização e expedição da documentação escolar, nos prazos estabelecidos pelo Regimento Geral das Escolas ou Regimento Escolar.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta administrativa/Suporte de DGP
113	Encaminhar os relatórios de atas finais, até 60 dias após o término do ano letivo, conforme normas específicas da SEDUC.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta administrativa/Suporte de DGP
114	Manter atualizado e em funcionamento o SIGEAM.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta administrativa/Suporte de DGP
215	Fornecer dados requeridos pelo censo escolar, observando o cumprimento dos prazos estabelecidos.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta administrativa/Suporte de DGP
216	Delegar atribuições através de atos administrativos	Administrativo	Coordenadoria Adjunta Administrativo
217	Assegurar o cumprimento das rotinas de segurança, limpeza e merenda escolar	Administrativo	Coordenadoria Adjunta Administrativo/Supervisão de merenda escolar.
318	Adotar decisões de emergência em casos omissos no Regimento Escolar, dando ciência, posteriormente, às esferas superiores as quais está subordinado.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta Administrativa
19	Cumprir oito horas diárias no estabelecimento, distribuídas em três turnos.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta Administrativa
320	Coordenar o processo de avaliação de todos os servidores da escola através de instrumentos e critérios estabelecidos.	Administrativo	Coordenadoria Adjunta administrativa/Suporte de DGP

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações de Amazonas, 2010 (2016).

Já no quadro 6 estão agrupadas oito competências institucionais relacionadas à dimensão da gestão pedagógica que devem ser executadas pelos gestores. Em linhas gerais, elas associam-se às ações de processo de ensino e aprendizagem e estratégias de interação e participação da escola, família e sociedade nas ações pedagógicas da escola.

Quadro 6. Competências pedagógicas dos gestores escolares do Amazonas

Nº	Competência institucional	Tipo de conhecimento	Setor da CDE 07 responsável
1	Assegurar gestão escolar democrática e participativa, promovendo um ambiente harmonioso, favorável, saudável para a aprendizagem do aluno e da comunidade escolar.	Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas
2	Coordenar a elaboração, a execução e a avaliação do Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Plano Anual de Aplicação de Recursos (PAAR), observadas as determinações da SEDUC.	Pedagógico	Coordenadores Adjuntos Pedagógicos, Supervisão de recursos financeiros/ Coordenadoria Adjunta Administrativa.

Nº	Competência institucional	Tipo de conhecimento	Setor da CDE 07 responsável
3	Organizar e dinamizar o Conselho Escolar, visando ao princípio da cogestão.	Pedagógico	Coordenadores Adjuntos Pedagógicos.
4	Acompanhar, juntamente com o pedagogo e professores, a frequência dos alunos, atendendo ao dispositivo da Lei nº 9394/96.	Pedagógico	Coordenadoria Adjunta Pedagógica/ Supervisores Pedagógicos
5	Acompanhar e/ou determinar ao pedagogo a orientação aos professores sobre a efetiva escrituração do diário de classe, evitando sua retirada do âmbito da escola sem prévia autorização do gestor e/ou pedagogo.	Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas
6	Promover a integração Escola-Família-Comunidade	Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas
7	Estimular todos os membros da escola a participarem efetivamente dos projetos globais e específicos, tendo em vista a contínua atualização técnico-metodológica.	Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas
8	Promover ações para reverter o quadro de infrequência do aluno, aplicando os dispositivos legais.	Pedagógico	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações de Amazonas, 2010 (2016).

Os dados expostos nos quadros 4, 5 e 6 revelam a prevalência das competências administrativas sobre as pedagógicas, evidenciando que as ações administrativas executadas pelos gestores ocupam a maior parte de seu tempo. Ao comparar esses dados com os das formações oferecidas (PROGESTÃO e Escola de Gestores), nota-se que muitas das temáticas exigidas no cotidiano desse profissional não foram contempladas nas formações. Tal fato pode representar um dos dificultadores na compreensão dos processos administrativos escolares. Em linhas gerais, percebe-se que a atuação da Coordenadoria Adjunta Administrativa deve contribuir e complementar, de forma sistemática e contínua, as ações e os programas de formação de gestores da SEDUC/AM.

Comparar os cursos descritos no tópico anterior às atribuições institucionais destinadas aos gestores é fundamental para notar os limites existentes entre a teoria, apresentada nas formações, e as práticas exigidas nas rotinas escolares. Isso leva à

percepção de uma certa dissonância, sendo necessária uma complementação entre a formação oferecida pelo CEPAN e as atribuições exigidas nos cargos gestores. Em outras palavras, deve ser estruturado um programa de treinamento na CDE 07, com base nas atribuições administrativas, para complementar o já frequentado a nível estadual pela equipe gestora das escolas.

Dessa forma, a coordenadoria, que tem autonomia na proposição de cursos para seus integrantes, deve buscar sanar essas dificuldades, não somente nas dúvidas diárias, mas também em treinamentos. Enquanto os cursos de formação continuada privilegiam os aspectos pedagógicos, as atribuições passadas pela SEDUC/AM apontam para partes administrativas. Em relação às primeiras, nota-se que os cursos oferecidos em parcerias e convênios são suficientes para sanar as principais dificuldades da equipe gestora. A observação diária demonstra, todavia, que os gestores, sem saber como proceder para o preenchimento de dados financeiros, institucionais e burocráticos, buscam constantemente os órgãos centrais para auxiliá-los.

Partindo dessas constatações e do cruzamento das formações oferecidas pelo CEPAN com as atribuições dos gestores, nota-se a necessidade de estruturar um processo de treinamento para a equipe diretiva, que deveria estabelecer para os cursistas a visualização das dúvidas comuns ao seu dia a dia nas escolas.

Mediante tais aspectos, torna-se relevante responder às seguintes perguntas: (i) De que forma esses gestores têm atuado frente às tarefas de administração? (ii) Quais as maiores dificuldades encontradas por eles nas rotinas administrativas? (iii) Como pode ser estruturado um curso voltado para tais rotinas e com quais integrantes? (iv) Como a CDE e as CRE podem articular, mediante sua autonomia, a diminuição desses entraves?

Referências

AMAZONAS. Lei nº 3.642 de 26 de julho de 2011. Altera de forma específica a Lei Delegada nº 78, de 18/05/2007. Manaus, 2011.

_____. Resolução nº 122/2010 – CEE, de 30 nov. 2010. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus, 2010.

_____. Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino. **Estrutura das Distritais**. Manaus, 2012.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun., 2000.