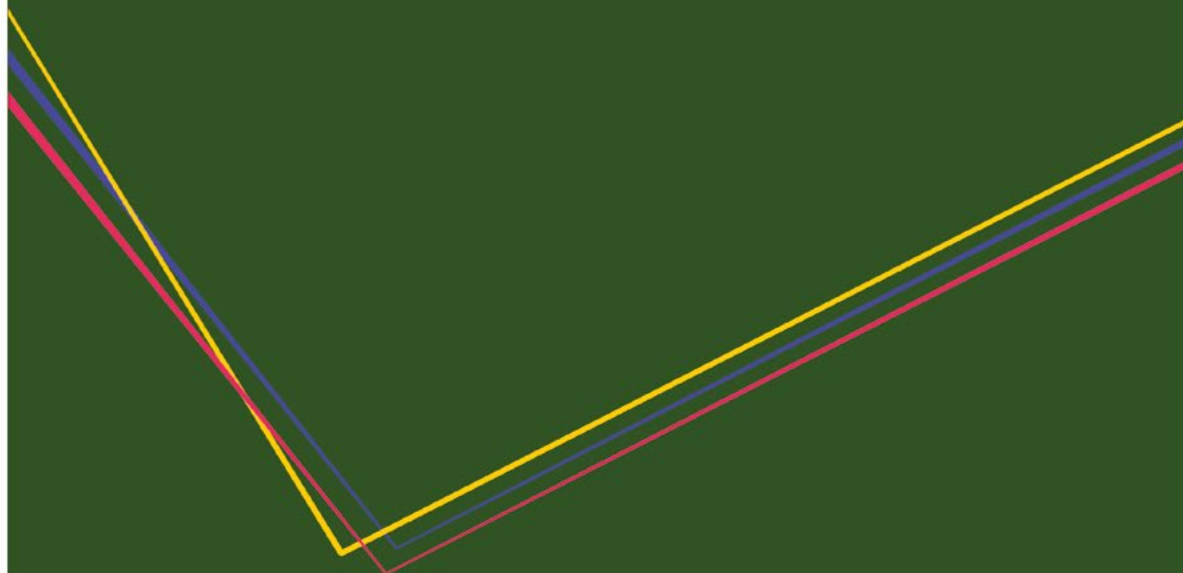


# CASOS DE GESTÃO

Políticas e situações do cotidiano educacional



Projeto CAEd - FADEPE/JF  
2017



Organizadores

Eliane Medeiros Borges

Laura Assis

Marina Furtado Terra

Mayanna Auxiliadora Martins Santos

# **CASOS DE GESTÃO**

Políticas e situações do cotidiano educacional

1ª Edição

Projeto CAEd - FADEPE/JF

2017

### **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)  
Tufl 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**

Carolina Garcia de Carvalho Silva

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

---

Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional / organizadores Eliane Medeiros Borges ... [et al.]. -- Juiz de Fora : Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2017. 706 p. : il. . -- (Casos de gestão educacional, v.4)

ISBN 978-85-68184-12-7

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 ..... 13

## **SEÇÃO 1 - Gestão Escolar ..... 15**

QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE? ..... 17

*Jane do Carmo Machado (PPGE/UCP)*

POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER? ..... 27

*Andréa de Oliveira Costa (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Ilka Schapper Santos (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques (CAEd/UFJF)*

A PRODUÇÃO DA INDISCIPLINA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROJETO BOA CONDUTA..... 35

*Deiwson Silveira Fagundes (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Vitor Fonseca Figueiredo (CAEd/UFJF)*

*André Bocchetti (PPGP/CAEd/UFJF)*

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA “ESCOLA A” DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG) ..... 46

*Eliabe Rodrigues Araújo (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro (UEA)*

*Núbia Aparecida Schaper Santos (PPGP/CAEd/UFJF)*

PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR EM UMA ESCOLA DO CAMPO ..... 58

*Gessineia Raydan Evangelista (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques (CAEd/UFJF)*

*Ana Rosa Picanço Moreira (PPGP/CAEd/UFJF)*

AValiação INSTITUCIONAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA-MG.....68

*Marcelo Pinto Coelho Moura (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Priscila Campos Cunha (CAEd/UFJF)*

*Victor Cláudio Paradela Ferreira (PPGP/CAEd/UFJF)*

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS – MG..... 81

*Rita Izabel do Carmo Goveia (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Michelle Gonçalves Rodrigues (UEMG)*

*Víctor Cláudio Parabela Ferreira (PPGP/CAEd/UFJF)*

DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS..... 92

*Robson de Souza Rocha (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques (CAEd/UFJF)*

*Ilka Schapper Santos (PPGP/CAEd/UFJF)*

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MANAUS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... 102

*Raika Sampaio de Macedo Costa (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Juliana Alves Magaldi (CAEd/UFJF)*

*Carolina Alves Magaldi (PPGP/CAEd/UFJF)*

## **SEÇÃO 2 - Gestão Democrática.....113**

GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DO ESTABELECIDO LEGALMENTE AO OBSERVADO NO COTIDIANO..... 115

*Luiz Carlos Gesqui (PPGE/UNIARA)*

DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA MINEIRA..... 124

*Cristina Mara Moreira (PPGP/CAEd/UFJF)*

*André Bocchetti (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Camila Gonçalves Silva Figueiredo (PPGHs/UFJF)*

O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS ..... 138

*Waldirene Rodrigues Silva e Silva (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Helena Rivelli (CAEd/UFJF)*

*Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo (PPGP/CAEd/UFJF)*

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNÁI/MG ..... 148

*Roselda Aparecida de Sousa (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Amélia Thamer (CAEd/UFJF)*

*Fernando Gaudereto Lamas (PPGP/CAEd/UFJF)*

FUNCIONAMENTO EFETIVO DO CONSELHO ESCOLAR: DESAFIOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MANAUS/ AM ..... 162

*Márcia Pereira de Almeida Souza (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Mayanna Auxiliadora Martins Santos (CAEd/UFJF)*

*Alexsandra Zanetti (PPGP/CAEd/UFJF)*

### **SEÇÃO 3 - Gestão Educacional Regional ..... 173**

INSTITUIÇÕES: PAPEL, AGENTES E MUDANÇA NO AMBIENTE EDUCACIONAL BRASILEIRO ..... 175

*Maria Cristina Drumond e Castro (MPGE/UFRRJ/ITR)*

A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS SETORES DE PAGAMENTO DA SUPERINTENDENCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS ..... 189

*Andresa Oliveira Eulálio (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Leonardo Ostwald Vilarði (CAEd/UFJF)*

*Marcos Tanure Sanabio (PPGP/CAEd/UFJF)*

A GESTÃO INFORMACIONAL PARA O SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ/MG ..... 203

*Fabiano Vieira Tito (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Leonardo Ostwald Vilarði (CAEd/UFJF)*

*Eduardo Magrone (PPGP/CAEd/UFJF)*

AS DIFICULDADES RELATIVAS À ATUAÇÃO DO ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) NO SETOR PEDAGÓGICO DA REGIONAL TEÓFILO OTONI ..... 216

*Rosilene Gresse Dias Costa (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Juliana Alves Magaldi (CAEd/UFJF)*

*Lourival Batista de Oliveira Junior (PPGP/CAEd/UFJF)*

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI ..... 225

*Cleuma Magalhães e Sousa (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Vitor Fonseca Figueiredo (CAEd/UFJF)*

*André Bocchetti (PPGP/CAEd/UFJF)*

O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS..... 238

*Fernanda Antunes Spolaor (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Luísa Vilaridi (CAEd/UFJF)*

*Angélica Cosenza (PPGP/CAEd/UFJF)*

A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO ..... 249

*Delcio Fernando da Rocha (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Diovana Paula de Jesus Bertolotti (CAEd/UFJF)*

*Eliane Medeiros Borges (PPGP/CAEd/UFJF)*

## **SEÇÃO 4 - Ensino Médio .....256**

O ENSINO MÉDIO VISTO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA..... 267

*Geraldo Leão (PPGE/FaE/UFMG)*

FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE..... 276

*Cristiano Nívio de Moraes (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Beatriz de Basto Teixeira (PPGP/CAEd/UFJF)*

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO..... 288

*Lilian Aparecida Franco da Silva (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Helena Rivelli (CAEd/UFJF)*

*Tufi Machado Soares (PPGP/CAEd/UFJF)*

REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO ..... 298

*Creusa Rosária Fernandes (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva (CAEd/UFJF)*

*Fernando Gaudereto Lamas (PPGP/CAEd/UFJF)*



UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO NA ESCOLA..... 313

*Lúcia Elisa Galvão de Oliveira Alves (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Amanda Sangy Quiossa (CAEd/UFJF)*

*Elisabeth Gonçalves de Souza (PPGP/CAEd/UFJF)*

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BARBACENA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS .....326

*Maria Thereza Antunes Fortes Menezes Frois (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Amanda Sangy Quiossa (CAEd/UFJF)*

*Carolina Alves Magaldi (PPGP/CAEd/UFJF)*

A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS ..... 344

*Andréa Botelho de Abreu (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Luciana Verônica Silva Moreira (SEE-MG)*

*Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim (PPGP/CAEd/UFJF)*

## **SEÇÃO 5 - Ensino Superior .....359**

Expandir para incluir e incluir para democratizar: reflexões sobre as atuais transformações da universidade pública brasileira ..... 361

*Rodrigo Chaves de Mello (UVA)*

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS..... 368

*Karine de Paula Barros (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Carla Silva Machado (PUC-Rio)*

*Marcos Tanure Sanábio (PPGP/CAEd/UFJF)*

SISTEMA DE GESTÃO DE CONTRATOS CONTINUADOS: UMA ANÁLISE DAS LIMITAÇÕES ENFRENTADAS NA GESTÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....378

*Gilda Firmino Alvares Pereira (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva (CAEd/UFJF)*

*Marcus Vinícius David (PPGP/CAEd/UFJF)*

OS ENTRAVES NA PACTUAÇÃO DAS METAS DO PROADES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA..... 393

*Maurício Policiano Pereira (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Camila Gonçalves Silva Figueiredo (PPGHs/UFJF)*

*Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (PPGP/CAEd/UFJF)*

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF ..... 406

*Antônio Sávio Teixeira Carneiro (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Leonardo Augusto Felipe de Mattos (CEI)*

*Marco Aurélio Kistemann Jr. (PPGP/CAEd/UFJF)*

POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: OPORTUNIDADE DE APRIMORAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA DA UFJF ..... 420

*Sônia Maria Ferreira Azalim (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Laura Assis (CAEd/UFJF)*

*Lourival Batista de Oliveira Júnior (PPGP/CAEd/UFJF)*

A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: ESTUDO SOBRE AS DEMANDAS DE TRABALHOS DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS E NA UFJF ..... 431

*Edilvana Mara da Silva Lopes (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Paola Lili Lucena (SEE-MG)*

*Cassiano Caon Amorim (PPGP/CAEd/UFJF)*

O PROCESSO INCLUSIVO NO QUE TANGE AOS SERVIDORES PÚBLICOS: ANÁLISE REFLEXIVA NO ÂMBITO DA UFJF ..... 443

*Renata Miranda de Freitas Alencar (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Amanda Sangy Quiossa (CAEd/UFJF)*

*Carolina Alves Magaldi (PPGP/CAEd/UFJF)*

A INCLUSÃO DOS SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA ..... 463

*Thais Quintão Ferreira do Valle (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Daniel Eveling da Silva (CAEd/UFJF)*

*Rosângela Veiga Júlio Ferreira (PPGP/CAEd/UFJF)*

## SEÇÃO 6 - Políticas Educacionais .....477

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A ESCOLA: PARADOXOS, TENSÕES E MATERIALIDADES NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ..... 479

*Teresa N. R. Gonçalves (PPGE/UFRJ)*

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS ..... 489

*Genivaldo Batista Rodrigues (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Diovana Paula de Jesus Bertolotti (CAEd/UFJF)*

*Tarcisio Jorge Santos Pinto (PPGP/CAEd/UFJF)*

POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE MANAUS - AM ..... 503

*Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Thamyres Wan de Pol Fernandes (Colégio Tiradentes-MG)*

*Roberto Perobelli Oliveira (PPGP/CAEd/UFJF)*

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ..... 519

*Natália Fernanda Lobato de Abreu (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Priscila Fernandes Sant'Anna (PJF-MG)*

*Roberto Perobelli de Oliveira (PPGP/CAEd/UFJF)*

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ..... 532

*Alva Rosa Lana Vieira (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Luísa Vilardi (CAEd/UFJF)*

*Angélica Cosenza (PPGP/CAEd/UFJF)*

A atuação DA COORDENAdOria regional de educação nA implementação do Programa Ensino Médio Inovador eM Coari-AM ..... 546

*Irlene Coelho Eloi da Silva (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Juliana de Carvalho Barros (SEE-MG)*

*Alexandre Chibebe Nicolella (PPGP/CAEd/UFJF)*

## **SEÇÃO 7 - Sistemas Educacionais e Avaliação Externa .....561**

A AVALIAÇÃO EXTERNA SOB A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS ..... 563

*Ana Cristina Ghisleni (PPGE/Unisinos)*

O USO PEDAGÓGICO DOS DADOS DO SPAECE PELA GESTÃO DE UMA ESCOLA DO CEARÁ ..... 572

*Ana Paula Pequeno Matos (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Luísa Vilarde (CAEd/UFJF)*

*Marco Aurélio Kistemann Jr. (PPGP/CAEd/UFJF)*

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY ..... 583

*Marília Costa de Souza (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Debora Cristina Alexandre B. e M. Carvalho (PPGHs/UFJF)*

*Victor Cláudio Paradela Ferreira (PPGP/CAEd/UFJF)*

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES ..... 598

*Nádia Ramos Grisson de Oliveira (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Priscila Campos Cunha (CAEd/UFJF)*

*Fernando Tavares Júnior (PPGP/CAEd/UFJF)*

APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS ..... 612

*Keylah Adriana R. A. Dolzanes (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Gisele Zaquini Lopes Faria (PJF-MG)*

*Marcelo Câmara dos Santos (PPGP/CAEd/UFJF)*

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM..... 624

*Moisés dos Santos Cordeiro (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Luciana da Silva de Oliveira (IFMG-Bambuí)*

*Marcelo Câmara dos Santos (PPGP/CAEd/UFJF)*

## SEÇÃO 8 - Formação de Professores e Gestores .....637

### FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES..... 639

*Maria Elizabete Souza Couto (PPGE/UESC)*

*Sônia Fonseca (PPGE/UESC)*

### CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE GESTORES: EXPERIÊNCIAS NO CAED/UFJF ..... 650

*Maria Tereza Garcia Teixeira (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Marina Furtado Terra (CAEd/UFJF)*

*Beatriz de Basto Teixeira (PPGP/CAEd/UFJF)*

### O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO GESTOR EM MINAS GERAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES ..... 662

*Eduardo Santos Araújo (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Daniel Eveling da Silva (CAEd/UFJF)*

*Victor Cláudio Paradela Ferreira (PPGP/CAEd/UFJF)*

### CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS..... 677

*Daniele Aparecida Silva Dias (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Carla da Conceição de Lima (PPGE/PUC-Rio)*

*Ana Rosa Costa Picanço Moreira (PPGP/CAEd/UFJF)*

### A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEDUC-AM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS..... 687

*Estrela Dinamar Vinente Santarém (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Juliana Alves Magaldi (CAEd/UFJF)*

*Elisabeth Gonçalves de Souza (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Amanda Sangy Quiossa (CAEd/UFJF)*

### FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS COORDENADORES DE ÁREA DO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA – MANAUS/AM..... 696

*Renata do Monte Rodrigues (PPGP/CAEd/UFJF)*

*Michelle Gonçalves Rodrigues (UEMG)*

*Wilson Alviano Júnior (PPGP/CAEd/UFJF)*



## 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 54 casos que compõem esse quarto volume da série foram selecionados da turma 2015/2017 do Mestrado Profissional, composta por 138 alunos vinculados aos convênios dos estados do Amazonas, Minas Gerais, Rio de Janeiro; dos municípios de Recife e Teresina; e da FADEPE/UFJF.

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 discussão do caso 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 o objetivo do programa, qual seja, gerar uma prática reflexiva nos profissionais que atuam junto aos sistemas educacionais. Os textos ora selecionados dizem respeito ao primeiro capítulo da dissertação. A escrita dos textos foi realizada pelos mestrandos junto à equipe de orientação institucional.

A orientação institucional se desenvolve sob um processo de corresponsabilização entre professores orientadores e suporte de orientação. Os professores orientadores se responsabilizam pela fundamentação analítica e bibliográfica da pesquisa. Os analistas do Núcleo de Dissertação 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 pelos mestrandos, analistas e professores orientadores.

Ao longo desse volume, vocês encontrarão oito seções temáticas, a saber: Gestão Escolar, Gestão Democrática, Gestão Educacional Regional, Ensino Médio, Ensino Superior, Políticas Educacionais, Sistemas Educacionais e Avaliação Externa, 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 que compõem as seções assumirem temáticas semelhantes, eles buscam apresentar discussões que agregam diferentes realidades e contextos institucionais.

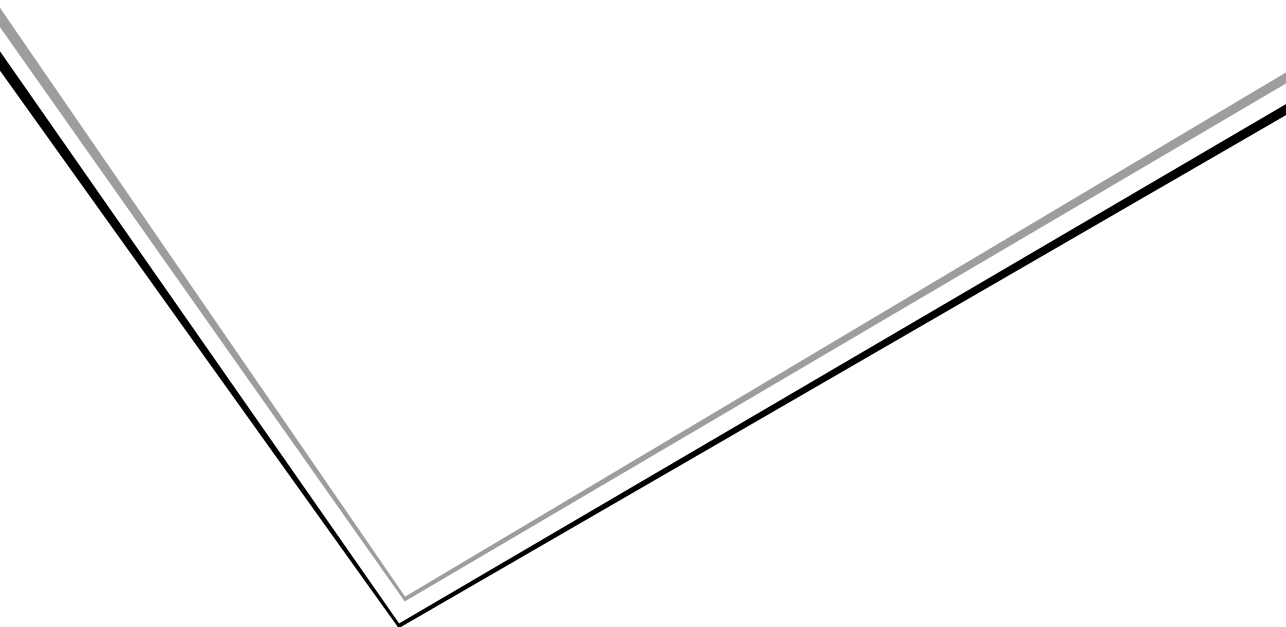
O objetivo deste livro é que as propostas de estudo de caso sejam publicizadas e possam subsidiar as discussões sobre os problemas que são encontrados nas redes de educação em diferentes contextos.

As organizadoras.



# SEÇÃO 1

Gestão Escolar





## QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE?

*Jane do Carmo Machado\**

Os artigos que compõem a presente obra são decorrentes de pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação 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). Todos os artigos tratam de temas relacionados à gestão escolar nas suas diversas dimensões.

No seu conjunto, os trabalhos apresentam uma coerência semântica capaz de interligá-los do ponto de vista epistemológico, trazendo pressupostos teóricos que sustentam a discussão sobre os diversos desafios e potenciais das e nas escolas de hoje para o trabalho do gestor escolar.

Primeiramente, antes de passar para a apresentação de cada um dos oito trabalhos desenvolvidos no contexto do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), convido a cada um para fazer esta leitura a partir da perspectiva de Vygostky (1999) quando traz o conceito “crítica de leitor”. Nessa linha, o autor, em seu trabalho intitulado *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, faz uma crítica subjetiva, de impressão artística imediata, à obra de Shakespeare, em que assume que a obra de arte, após sua criação, separa-se de seu autor e é recriada pelo leitor a partir da multiplicidade polissêmica apresentada, o que possibilita ao crítico fazer revelações que o próprio autor nem sequer havia pensado quando da criação de sua obra.

Assim, a riqueza da obra não está na interpretação que o autor faz de sua obra, mas na diversidade de interpretações que essa pode provocar e, a sua, é uma dentre muitas outras possíveis. Dessa forma, os trabalhos aqui apresentados trazem as interpretações de seus autores, a partir de seus conhecimentos, experiências, referências e perspectivas, e, portanto, não se fecham em si mesmos, mas, estão abertos a outras interpretações possíveis.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Orientadora escolar na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Petrópolis e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE?

Para tanto, buscando enriquecer as discussões levantadas sobre a gestão, inicio trazendo algumas tensões, fragilidades e potenciais que perpassam a temática do conceito à prática desenvolvida nas escolas de Educação Básica.

O conceito de gestão escolar pode refletir diversas concepções, dependendo do modo como são assumidas as posições políticas, o papel da escola e da formação humana na sociedade (LIBÂNEO, 2015). Sendo assim, a escola vai se organizar e se estruturar tendo como ponto de partida a concepção adotada.

Nesse sentido, considera-se, primeiramente, importante retomar o conceito de gestão escolar na perspectiva democrático-participativa, que parte da superação da visão de gestão que pressupõe uma forma de dominação e subordinação das pessoas e avança na medida em que defende ser essencial a realização de um trabalho participativo e coletivo, cujos aspectos sociais, políticos e ideológicos são observados, são privilegiadas as decisões coletivas, implicando a responsabilidade individual, reafirmada pela importância do papel de cada sujeito nesse processo (LIBÂNEO, 2015).

As escolas brasileiras possuem três formas de provimento da função de gestor escolar: por meio de nomeação que ocorre por indicação política, por concurso de títulos e provas, que leva em conta a formação, a imparcialidade e objetividade do processo seletivo, e por eleição da comunidade escolar, que defende como pressuposto a democratização do processo. Em pesquisa realizada por Paro (2011), os dados revelaram que os participantes, em sua maioria, acreditam que a eleição do gestor pela comunidade escolar é a melhor opção, no sentido de esse profissional poder representar com mais legitimidade os demais profissionais que o elegeram e, portanto, ser capaz de traduzir em ações os anseios, as expectativas, as necessidades, dentre outros aspectos daquele grupo especificamente.

As formas de provimento da função de gestor podem definir os modos de participação dos sujeitos, revelar suas concepções e suas intencionalidades, orientar as decisões e os caminhos a seguir. É importante que toda comunidade escolar esteja de acordo com a forma como essa função foi ocupada, ou, pelo menos, tenha clareza que, independentemente do modo de ocupação, a escola deve ser pensada democrática e coletivamente.

Partindo dessa pesquisa e da concepção de gestão escolar na vertente democrático-participativa, é possível pensar no papel, nas inúmeras atribuições, nos desafios e

QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE?

tensões presentes na prática gestora, como, por exemplo, a democratização do ensino, que, para além de criar oportunidades de acesso à escola pública, também levantou questões relativas à qualidade dessa escola, de seus professores, de sua infraestrutura, dentre outros muitos aspectos, os quais, sob pena de perder o rumo da história, não podem ser ignorados.

Para Paro (2016), a preocupação com um ensino de qualidade que considere os interesses dos usuários precisa envolvê-los em um processo de avaliação do desempenho da escola pelo fato de esses serem os mais diretos beneficiários de uma educação de qualidade. Dessa forma, a promoção da participação de todos, da escolha do gestor até a promoção de um ensino de qualidade, em um processo que implica escolhas, posicionamentos, planejamento e avaliação, dentre outros aspectos, é um desafio para a gestão democrático-participativa que pretende uma educação de qualidade para todos.

Assim, considerando essa educação de qualidade para todos, no cotidiano das escolas, os gestores escolares deparam-se com muitas questões que precisam ser tratadas e assumidas coletivamente por todos os sujeitos da escola e que às vezes se revelam como obstáculos, outras como potencialidades, entretanto, sempre exigem um conhecimento técnico, pedagógico e político referente à prática escolar e administrativa.

A condução de um projeto de escola coletivamente pensado, movido pela participação, faz parte de uma das atribuições da função do gestor que não se revela tão simples de ser colocada em ação. Para que possa se tornar concreta, o gestor vai precisar investir e acreditar de fato que tal participação coletiva é significativa e essencial, não recuando diante dos primeiros obstáculos encontrados, pois, essa participação da comunidade na gestão da escola pública (PARO, 2016), por exemplo, caracteriza-se como um desafio que precisa ser superado para que se possa pensar o processo educacional coletivamente, tendo em vista à educação de qualidade que possa atender aos interesses dos principais protagonistas.

Sendo assim, os gestores escolares têm que enfrentar diversos desafios colocados pelo caminho para poderem instituir uma cultura democrática no contexto escolar e para atuar de forma a atenderem às necessidades do contexto e dos sujeitos, cujos problemas ultrapassam os muros da escola, assim como, o tempo vivido, já que muitas ações no presente definem concepções, políticas e ações futuras,

QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE?

superando uma visão reducionista sobre o papel social da escola e assumindo toda complexidade presente na ação educativa.

Essa dimensão que coloca a atividade educacional com implicações que ultrapassam os muros da escola leva a pensar também sobre a complexidade da atividade gestora que, segundo Lück et al. (2005), exige que esses profissionais tenham uma visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade; conhecimento de política e da legislação educacional; habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto; habilidade de manejo e controle do orçamento; habilidade de organização do trabalho educacional; habilidade de acompanhamento e monitoramento de programas, projetos e ações; habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; habilidade de tomar decisões eficazmente; habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas. Todos esses aspectos da atividade gestora ganham outros sentidos quando acontecem em uma ação conjunta com os outros sujeitos, alunos e professores, já que a escola só pode ser considerada de qualidade ao buscar intencional e sistematicamente atender às necessidades e às expectativas de todos os envolvidos.

Desse modo, a escola de qualidade que defende a perspectiva democrático-participativa precisa considerar, como aponta Paro (2005), que a dimensão histórica perpassa a atividade administrativa, que não ocorre em um vazio, e que a educação escolar encontra-se intimamente ligada a interesses e forças sociais presentes em dada situação histórica. Sendo assim, torna-se cada vez mais importante trazer para o centro das discussões pesquisas, que têm como pano de fundo a gestão escolar, como os casos de gestão aqui apresentados, que se aproximam do campo de trabalho dos gestores, a escola, e que, de uma forma ou de outra, possibilitam um mergulho, a partir do conceito crítica de leitor, nas questões que atravessam o cotidiano de trabalho desses profissionais e que não podem ser desconsideradas, mas, além disso, têm implicações na construção de uma escola que possa atender a todos, alunos e professores.

Importa destacar que estes estudos permitem ainda outras interpretações sobre a mesma questão, o que contribui para o fortalecimento do campo e dos sujeitos nele envolvidos. A reflexão sobre o conceito de gestão escolar e a prática do gestor no seu campo de trabalho, a escola, enriquece não só a discussão, mas possibilita

QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE?

fundamentar a argumentação em situações históricas concretas vividas pelos sujeitos gestores, professores, alunos, que, ao experimentarem essas situações, são levados a assumirem determinadas posições reveladoras de suas opções ideológicas, educacionais, culturais, econômicas, políticas e sociais.

O primeiro capítulo do livro apresenta um caso que trata dos problemas relacionados à defasagem na aquisição inicial da leitura e da escrita identificada em alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública estadual em Divinópolis, Minas Gerais, a partir da pesquisa realizada por Andréa de Oliveira Costa, em parceria com a Professora Doutora Ilka Schapper Santos, orientadora, e Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, assistente de orientação. O caso de gestão foi motivado pela percepção da mestrandia, que é professora de Língua Portuguesa no 6º ano, de que alguns alunos chegavam a essa etapa de escolarização com sérias dificuldades na leitura e na escrita. Assim, ao se deparar com tal cenário, a autora da pesquisa apresenta uma proposta de intervenção que se fundamenta na indissociabilidade do processo de alfabetização e de letramento.

O segundo caso analisou o Projeto Boa Conduta, indicando as dificuldades da gestão escolar em uma instituição de ensino fundamental e médio do interior de Minas Gerais para lidar com a indisciplina e em realizar intervenções que não se pautem em um viés simplesmente punitivo. O referido estudo foi realizado por Deiwson Silveira Fagundes, Professor da Escola Estadual Professora Heroína Torres e um dos responsáveis pela criação do Projeto Boa Conduta, e contou com a parceria de Vítor Fonseca Figueiredo, Doutor em História pela UFJF e Analista de Formação em Educação à Distância do PPGP, e André Bocchetti, Doutor em Educação pela USP, orientador da dissertação. O caso de gestão aqui apresentado tem como contexto a Escola Estadual Professora Heroína Torres, localizada em Coluna/MG, única na sede do município que oferece os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, atendendo, portanto, a maior parcela da população da região. Em 2016, a escola possuía 943 alunos distribuídos em 16 turmas dos anos finais do ensino fundamental e 10 do ensino médio. A gestão escolar da escola e o corpo docente apontam a quantidade de educandos por turma como uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a manutenção da disciplina. Para tratar de tal problemática, foi criado, em 2009, o Projeto Boa Conduta que teve a participação da gestão escolar, professores e alunos. A iniciativa previa criar e implementar algumas ações e intervenções no contexto escolar e também fora

## QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE?

desse para reduzir o quantitativo de ocorrências por indisciplina; entretanto, no decorrer dos anos seguintes, a proposta inicial foi tendo que se adaptar às condições financeiras da escola, às concepções dos professores e da própria gestão sobre as finalidades desse Projeto para a melhoria da prática educativa segundo uma visão mais formativa e muito menos punitiva. Assim, foi possível inferir que a alteração e não compreensão da proposta inicial resultou não só em sua desqualificação, mas apontou que a escola e toda comunidade escolar – gestão escolar, corpo docente e discente, pais – precisam assumir juntos os desafios que impedem o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem capaz de superar as adversidades e revelar as potencialidades de todos os envolvidos.

O terceiro caso aqui apresentado discute a incorporação do uso das tecnologias no cotidiano de uma escola pública da rede de ensino da Superintendência Regional de Ensino – SRE-Araçuaí/Minas Gerais, a partir da percepção da gestora da Escola A de que os recursos tecnológicos disponíveis são pouco utilizados pelos docentes durante sua prática pedagógica, e é decorrente da pesquisa de Eliabe Rodrigues Araújo, que neste estudo contou com a parceria de Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Doutora em Linguística, e da orientadora Professora Doutora Núbia Aparecida Schaper Santos. Essa escola atende a alunos matriculados no Ensino Fundamental anos finais, no Projeto Escola Integral e na Educação de Jovens e Adultos. Possui diversos equipamentos tecnológicos, porém, esses recursos são muito pouco usados pelos professores, o que evidencia que essa unidade escolar está na contramão das políticas educacionais voltadas à inclusão tecnológica. Tal situação, além de causar desconforto, impede também que muitos alunos possam usufruir das vantagens da implementação da tecnologia, como mais um recurso didático-pedagógico, na promoção de um processo de ensino-aprendizagem capaz de atender às necessidades dos alunos de hoje, fazendo com que a gestão escolar, por meio da pesquisa realizada, possa desenvolver ações que promovam a incorporação das novas tecnologias nas práticas docentes em sala de aula.

O quarto caso, elaborado na pesquisa de Gessinea Raydan Evangelista, gestora da escola cenário do caso apresentado, foi escrito em parceria com a assistente de orientação Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e com a orientadora Professora Doutora Ilka Schapper Santos. Aborda a questão da inclusão de alunos com deficiência em uma escola regular no interior do estado de Minas Gerais, em que, apesar de a escola possuir uma sistemática organizada para o atendimento



## QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE?

desses alunos tanto na sala de aula regular como na sala de recursos multifuncionais, há ruídos e dissonâncias nesses atendimentos, que evidenciam a necessidade de promoção de ações e de intervenções pensadas em conjunto pelos professores das salas regulares e da sala multifuncional, bem como pela gestão escolar, se a pretensão é contribuir para a aprendizagem desses alunos a partir do reconhecimento e do respeito às suas fragilidades e do fortalecimento de seus potenciais.

O quinto caso, apresentado por Marcelo Pinto Coelho Moura, em parceria com Priscila Campos Cunha, analista de formação em EaD do Programa Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Mestre Psicologia Social, juntamente com o orientador Professor Victor Cláudio Paradela Ferreira, Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas, analisa as contribuições e os desafios vividos na implementação de uma avaliação institucional empreendida pela equipe gestora, em 2014, na Escola Estadual Professora Palmira Morais na cidade de Itabira em Minas Gerais. Os resultados revelaram que essa unidade escolar, a partir de sua Proposta Pedagógica, tem como um de seus objetivos a Avaliação Institucional. Essa ação está impregnada de fragilidades no que diz respeito à sua compreensão pelos sujeitos envolvidos na prática escolar, gestores, professores e alunos, como também em relação às condições materiais e temporais para a sua realização. Considerando que a Avaliação Institucional atendeu, parcialmente, às orientações para a realização de uma ação dessa envergadura, contitui-se um desafio apresentado à gestão escolar o uso dos dados obtidos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e das ações administrativo-pedagógicas.

O sexto caso trata os impactos gerados pela rotatividade de professores na Escola Estadual José Franco, localizada no distrito de São Pedro de Caldas, município de Caldas – Minas Gerais, e foi elaborado por Rita Izabel do Carmo Goveia, em parceria com a Professora Michelle Gonçalves Rodrigues, Doutora em Antropologia, e com o orientador Professor Doutor Víctor Cláudio Paradela Ferreira. Apresenta como hipótese que a queda na qualidade do processo ensino-aprendizagem na unidade escolar está relacionada à retenção de conhecimento provocada por essa rotatividade docente, baixos resultados nas avaliações internas e externas e fragilidade no Projeto Político Pedagógico da escola. A atuação e intervenção feitas pela equipe gestora são apontadas como um caminho potencial para a transformação dessa realidade. Assim, coloca-se como um desafio a ser superado pela equipe gestora a implementação de ações coletivas que precisam partir da realidade existente em

## QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE?

que muitos dos entraves encontrados não competem à escola resolver, mas, a partir deles, o que a escola pode fazer para melhorar o processo de ensino-aprendizagem levado a cabo, partindo do pressuposto que os alunos não podem estar sujeitos a uma proposta educacional aligeirada por conta de fragilidades de outras ordens.

No caso sete, de autoria de Robson de Souza Rocha, escrito em parceria com a assistente de orientação Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e com a orientadora Professora Doutora Ilka Schapper Santos, discute a defasagem na leitura e na escrita de um número significativo de alunos que ingressam nos anos finais do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual do município de Aluísio Azevedo, na região Centro-Oeste do estado de Minas Gerais. Tal problemática torna-se mais evidente a partir dos resultados insatisfatórios obtidos nas últimas avaliações externas, bem como nas internas, especialmente nas turmas de 6º ano, em que há níveis elevados de reprovação, distorção idade-série e evasão. Considerando o contexto escolar, os alunos, a prática pedagógica dos professores e as intervenções já realizadas durante o percurso escolar dos alunos, e o desafio de levar os alunos a superarem suas fragilidades em relação à aquisição de práticas de leitura e escrita mais significativas, apresenta-se um Plano de Ação Educacional que pretende contribuir com a gestão escolar e toda comunidade escolar para que possam mudar tal realidade.

O oitavo caso apresenta um estudo fruto da pesquisa sobre o ensino oferecido para surdos de uma escola da rede estadual de Manaus, que tem como documentos norteadores desse atendimento o Projeto Político Pedagógico, o Regimento e a proposta curricular bilíngue, de Raika Sampaio de Macedo Costa, escrito em parceria com a orientadora Professora Doutora Carolina Alves Magaldi. A partir das observações iniciais e da análise de alguns documentos da escola, foi possível inferir que por falta de capacitação de alguns professores, em língua de sinais, e a inexistência de um sistema de avaliação eficaz, a concepção de educação bilíngue, por parte dos atores envolvidos no processo educacional mostrou-se bastante frágil, distanciando-se do que é proposto nos documentos que embasam o trabalho pedagógico da escola. Diante da realidade apresentada, o Projeto de Ação Educacional tem como foco ações que possam qualificar uma educação de surdos com base em uma perspectiva bilíngue.

Dentre as diversas questões apresentadas nos casos de gestão que interferem diretamente na educação oferecida aos alunos e também na qualidade do trabalho

QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS E POTENCIAIS DAS E NAS ESCOLAS DE HOJE?

dos professores, destaca-se a importância do gestor escolar como profissional responsável pela gestão de políticas, propostas e concepções no âmbito das escolas, o que pode significar a necessidade de investimento na formação e atuação profissional desse sujeito especialmente quando se parte da concepção que a escola se constitui como espaço público, não neutro, ideológico, democrático e dialógico.

Assim, é preciso pensar como as relações de participação acontecem no interior da escola com vistas a alcançar os objetivos educacionais propostos até para que se possa defender que, a partir das novas alternativas de administração da escola básica, é preciso contemplar maneiras de conceber a direção escolar que transcendam a forma usual de concentrá-la nas mãos de apenas um indivíduo que se constitui o chefe geral de todos (PARO, 2016). Nessa perspectiva, a gestão democrático-participativa surge como contribuição essencial para que o espaço escolar possa ser pensado comprometida e coletivamente, em que cada sujeito, a partir do lugar que ocupa, tem responsabilidades individual e coletiva.

Desse modo, torna-se relevante registrar que os textos aqui apresentados, considerando serem obras abertas, não esgotam a discussão sobre os temas propostos, pelo contrário, têm a pretensão de instigar outros estudos de modo a ampliarem e a aprofundarem o conhecimento já legitimado sobre o tema, e desafiam outros pesquisadores a focarem seu olhar em outras direções possíveis.

Assim, a partir da gestão escolar como tema central, pode-se viabilizar a construção de outras perspectivas, de outras possibilidades sobre a atuação do gestor escolar, que se encontra atravessada por desafios, tensões, rupturas, potenciais, já que acontece em um momento histórico com sujeitos concretos que precisam significar a escola e o processo educacional de uma perspectiva não mais ingênua, mas problematizadora e emancipadora e que defende que a participação propriamente dita, como sustenta Paro (2016), é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões, sendo um caminho que se faz ao caminhar, porém, pressupõe um processo reflexivo sobre os obstáculos e as potencialidades que a realidade oferece para a concretização das ações pensadas nesse coletivo.

Nessa perspectiva que defende uma gestão democrático-participativa, todos esses casos de gestão apresentados levam a pensar na escola necessária para os novos tempos, especialmente uma escola de qualidade que, na perspectiva de Libâneo (2015), é aquela que inclui, que se posiciona contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica.

## Referências

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, H. et alii. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PARO, V. H. **Administração Escolar** - introdução crítica. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional. Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, set./dez. 2011. ISSN 1980-9700.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A. **Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

## POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

*Andréa de Oliveira Costa\**

*Ilka Schapper Santos\*\**

*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques\*\*\**

Este texto tem como proposição apresentar o caso de gestão que deu subsídios à pesquisa de Andréa de Oliveira Costa, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e professora de uma escola estadual em um município do interior de Minas Gerais, espaço em que a dissertação se insere. O trabalho conta ainda com a autoria da professora doutora Ilka Schapper Santos, orientadora da referida investigação, e da assistente de orientação Mônica da Motta Salles Barreto Henriques.

Muito se tem discutido, principalmente no meio educacional, por meio de revistas de circulação nacional, *sites* como CAEd, QEdU, Todos Pela Educação, entre outros, o grande número de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com significativa defasagem no campo das aprendizagens, em especial dificuldades na aquisição inicial da leitura e da escrita. Isso aparece nos baixos resultados de proficiência em Português e Matemática, expressos nos resultados das avaliações externas como SAEB, PROEB, SIMAVE, ANA, PISA, entre outros.

Como foi mencionado acima, as avaliações em larga escala mostram a defasagem em que se encontram muitos dos alunos que estão nos corredores escolares. Mas quem são esses alunos? Quais são suas histórias de vida e de escolaridade? Quantos deles conseguem sucesso na superação de suas dificuldades de aprendizagem e quantos são reprovados ano a ano?

Assim, diante do quadro em que se inscrevem o quantitativo de alunos que não aprendem no cotidiano escolar, a pergunta de pesquisa que deu subsídios a este caso de gestão se delineou com a seguinte interrogação: *por que alguns alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever?*

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Professora de Língua Portuguesa em uma escola estadual no interior de MG.

\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora do PPGP CAEd/UFJF. Professora da Faculdade de Educação UFJF. Doutora em Linguística (PUC-SP).

\*\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (UFJF). Doutoranda em Educação (UFJF).

POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

Para darmos conta da pergunta de pesquisa, o presente caso de gestão se inscreve no cenário de analfabetismo dos alunos da Escola Estadual Paraíso<sup>1</sup>, município Divinópolis, do Estado de MG – instituição em que a mestranda trabalha como professora de língua materna – que estão no 6º ano do Ensino Fundamental e que não foram alfabetizados na idade certa, como prevê as resoluções estaduais e a Constituição Federal.

A Escola Paraíso está situada em uma cidade de mais de 230 mil habitantes, no estado de Minas Gerais. Segundo o Censo Escolar de 2015 (a escola não teve nenhum crescimento em 2016), a instituição atende crianças do 1º ao 5º ano no turno da tarde; 6º ao 3º do E. M. no turno da manhã.

Além disso, no turno da noite, oferece a modalidade EJA e Projeto de Aceleração, criado em 2016 visando a acabar com a distorção idade-série para alunos que estão do 6º ao 9º ano e que tenham idade superior a 14 anos. Em todos os turnos a referida escola tem um total de 1.427 alunos e 105 funcionários entre professores e administrativos.

Todos os professores que atuam na instituição são graduados na sua área e cerca da metade tem pós-graduação. A atual gestora está na escola há, pelo menos, 16 anos consecutivos e tem reconhecimento da comunidade escolar pela administração que exerce.

O interesse do estudo está focado nos estudantes que estão matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, uma média de 105 alunos em toda a escola, divididos em quatro turmas. Dessas quatro turmas, a pesquisadora atua como professora desde o mês de fevereiro de 2016 em duas turmas. Chamaremos de Turma A aquela em que detectamos quatro alunos que não estão alfabetizados.

No início do ano, a mestranda trabalhava como Auxiliar Técnico da Educação Básica (ATB) em outra escola, no turno da noite, e de manhã como professora na escola Paraíso. Para poder desenvolver a pesquisa de campo na escola Paraíso, a pesquisadora decidiu transferir o cargo de ATB para a instituição investigada e trabalha, agora, em outro turno em que pode desenvolver a pesquisa.

A escola conta com duas professoras efetivas eventuais nomeadas por meio de concurso (não nomeadas como eventual, a gestão é que escolhe em comum acordo

---

1 Escola com nome fictício para preservar sua identidade.

POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

com o corpo docente). Elas trabalham no mesmo turno dos alunos, retirando-os da sala de aula, em horários pré-determinados, fazendo um trabalho de intervenção pedagógica voltado para a alfabetização, porque estão defasados na leitura e escrita. O período da intervenção é de 50 minutos. Essas professoras têm um método diferenciado para cada aluno, as intervenções são individualizadas, cada sessão para um aluno apenas. Assim que terminam os 50 minutos, vem outro (a) aluno (a) para uma sala específica e é reiniciado o trabalho, sempre individual. Contudo, infelizmente, esse trabalho só é feito para os alunos que chegaram ao terceiro ano e não estão alfabetizados. Não é oferecido para outros alunos dos outros anos, mesmo que estejam com defasagem na leitura e escrita. O governo do estado de Minas Gerais somente autoriza professores eventuais para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de o trabalho ter como foco os alunos do 6º ano, traremos, como ilustração, uma situação que ocorreu com uma aluna no terceiro ano do Ensino Fundamental. Isso porque queremos mostrar ao leitor que apesar de a situação da não aprendizagem da leitura e da escrita se agravar com os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, ela já é identificada no final do ciclo de alfabetização.

No início do mês de novembro de 2016, foi aplicada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que é dirigida para os 3º anos do Ensino Fundamental. Vieram aplicadores escolhidos fora da escola, os professores das turmas não podem aplicar essa prova. Como a pesquisadora é professora da instituição, foi chamada pela direção para, junto ao aplicador, que ficava somente como fiscal, ajudar uma aluna a fazer a prova oral, porque não sabe ler e nem escrever. Nesse dia foi aplicada a prova de Língua Portuguesa. A função da professora era ler os textos e as perguntas e a discente falava a resposta qual a resposta. A aluna conseguiu acertar todas as questões.

A discente conseguiu fazer inferência, detectar o locutor e o interlocutor, os tipos de gêneros textuais, mas não sabe ler e escrever. Na última questão, ela deveria escrever o nome embaixo de dois desenhos que estavam na folha: caneta e aranha. A palavra caneta ela conseguiu escrever, pois são sílabas simples, mas a expressão aranha ela não conseguiu. A grafia de aranha ficou assim: “araria”, ou seja, a aluna demonstrou desconhecimento dos encontros consonantais e dígrafos. Abaixo das

POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

palavras ela teria que escrever uma redação que contasse algum problema ou alguma coisa interessante que ela via no recreio. Ela tentou desenhar um aluno caindo e se machucando. Não conseguiu expressar através do desenho o que ela queria contar. Essa aluna tem oito anos.

No dia seguinte foi a avaliação de Matemática, que também foi bastante problemática para a aluna citada. Ela só sabia contar números. Quando a professora-pesquisadora lia para ela o problema em que deveria fazer uma operação de dividir, não conseguia fazer, mesmo que tivesse explicando para ela a questão proposta. Por exemplo: havia um problema em que ela deveria descobrir a idade do avô que era 12 anos mais velho que a avó, e a avó tinha 65 anos. Ela somente entendia que o avô tinha 12 anos e por achar errado, não conseguia sair desse raciocínio. Pode-se observar, portanto, que a aluna não foi alfabetizada em Português e tem enormes dificuldades de raciocínio matemático.

No exemplo acima, como já dissemos, a dificuldade da aluna está circunscrita no final do ciclo de alfabetização. Isso é evidência de que o problema com a aquisição da leitura e da escrita se instaura já nos anos iniciais da alfabetização. No entanto, como nosso caso de gestão se insere nas dificuldades apontadas por quatro alunos do 6º ano do Ensino fundamental, retomaremos as questões apontadas nos alunos desse segmento.

Os quatro alunos que dissemos que seriam os sujeitos da pesquisa, que estão no 6º ano do Ensino Fundamental, são os casos mais intrigantes, uma vez que, de acordo com as legislações já estudadas, deveriam estar alfabetizados até o ano anterior, ou seja, o quinto ano.

Após análise de avaliações diagnósticas de leitura e escrita, foram observadas algumas características similares desse grupo de alunos: leitura de palavras de forma imprecisa, lenta e com esforço. Todos leem palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, adivinham palavras e têm dificuldade em soletrá-las; dificuldade em compreender o sentido do que é lido (incompreensão da sequência, dificuldades em estabelecer inferências e os sentidos mais profundos do que é lido); dificuldades na ortografia; dificuldade com a expressão escrita; pulam ou mal fazem partes de palavras longas ou multissilábicas; confundem palavras semelhantes sonoramente e compreendem muito pouco, ou quase nada do que leem, escrita insatisfatória e recusa em fazer a leitura em voz alta e possuem hipossegmentação (não colocam os espaços entre as palavras).



POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

Em uma das turmas do 6º ano da escola investigada, aplicamos as avaliações diagnósticas no início do ano de 2016 e notamos que alguns alunos não conseguiram responder adequadamente as perguntas propostas. Iniciamos, então, uma busca minuciosa para sabermos o porquê desse problema tão grave: haver alunos no 6º ano analfabetos. Surgiu, assim, esta questão: como resolver esse problema antes que eles sejam reprovados sem terem o direito a aprendizagem adequada? Iniciamos nossa pesquisa pela situação da escola perante as avaliações internas, o IDEB e as avaliações externas, uma vez que, esses alunos estavam nos anos iniciais e fizeram a avaliação do quinto ano. No início do ano letivo de 2016 aplicamos a avaliação diagnóstica baseada na matriz de referência do SAEB (descrita mais abaixo) e em alguns poucos documentos que a escola nos forneceu sobre o plano de curso dos professores do 5º ano de 2015. Após as correções constatamos que, num total de 67 alunos, 15% estão deficientes quanto ao processo de leitura, 2,5% apresentaram dificuldades na escrita e muitos erros ortográficos e 8% não souberam ler e escrever totalmente.

Para evidenciar o que foi detectado na avaliação diagnóstica da escola, aplicada pela pesquisadora, trouxemos alguns problemas que estão acontecendo aos quatro alunos analfabetos do 6º ano.

Figura 1. Escrita de aluno do 6º ano que não foi alfabetizado

(Stanislaw Ponte Preta)

**Interpretação do texto**

1) O que a velhinha carregava dentro do saco, para despistar o guarda?  
cada do todo coadada da sua velhinha?

2) O que o autor quis dizer com a expressão "tudo malandro velho"?  
o que malandro velho, o que malandro velho?

3) Leia novamente o 4º parágrafo do texto e responda:  
Quando o narrador citou os dentes que "ela adquirira no odontólogo", a que tipo de dentes ele se referia?  
\_\_\_\_\_

4) Explique com suas palavras qual foi o truque da velhinha para enganar o fiscal.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

Pode-se observar que eles escrevem sem nexos e sem critério nenhum. É evidente a falta de sincronia entre as letras e palavras, respostas desconexas das perguntas e hipossegmentação (escrita em que não se separa uma palavra da outra com espaços).

Trazemos alguns exemplos de erros cometidos por outros alunos do mesmo 6º ano para ficar ilustrar a falta de estrutura que eles estão chegando nesse nível de ensino.

### Quadro 1. Avaliação diagnóstica

Total de alunos Avaliados pela diagnóstica	Alunos com erros ortográficos	Alunos que não sabem separar sílabas	Alunos que não sabem interpretar o texto	Alunos que sabem interpretar razoavelmente	Casos graves em que não estão enquadrados em nada
58	27	34	27	24	07

Fonte: Avaliação diagnóstica escolar. Elaborada pela autora.

### Quadro 2. Acertos x Erros

ESCRITA CORRETA	ESCRITA ERRADA	ESCRITA CORRETA	ESCRITA ERRADA
Guarda	Garda	Implorou	Inplorol
Enganar	Eganar	Disse	Disse
Areia	Arelha	Desconfiar	Decoviar
Persistiu	Percentil	Policial	Policial
Lambreta	Lampreta	Voltava	Voutava
Carrega	Carega	Fiscal	Viscau
Quando	Coando	Havia	Avia
Verdade	Fredade	Areia	Arenha
Fala	Fala	Malandragem	Malandraje
Conseguiu	Conciguiu	coitado	Quoitado
Surpresa	Surbresa		

Fonte: Avaliação diagnóstica escolar. Elaborada pela autora.

Como vimos ao longo da exposição, estamos diante de um significativo problema de defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental.

Portanto, para trabalhar a questão proposta nesta investigação é preciso interrogar como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita por meio de levantamento bibliográfico acerca da alfabetização e o letramento e, também, realizar uma pesquisa qualitativa com alunos do 6º ano que se encontram no quadro investigado. Para isso, além do levantamento bibliográfico, para a realização

POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

da pesquisa, serão realizados encontros com os alunos para investigar não só o nível em que se encontram na alfabetização, como também suas vivências com as diferentes práticas socioculturais de leitura e escrita. Isso posto, será proposto um Plano de Ação Educacional no intuito de estabelecer propostas pedagógicas numa tentativa de propiciar aos alunos a superação das defasagens de aprendizagem identificadas.

É importante dizer que diante do quadro, traremos como referencial teórico as categorias de alfabetização e letramento. Acreditamos, tendo como respaldo Soares (2003), que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Assim, nossa aposta é a de que se faz necessário um trabalho concomitante entre o ensino da codificação e da decodificação da palavra e do texto – que seria um investimento dos profissionais da educação na alfabetização –, aliado a um trabalho que dê relevo as vivências e experiências socioculturais que nossos alunos têm cotidianamente com a leitura e escrita. Dito de outro modo, sua vivência com as práticas de letramento. Apostamos na importância de um trabalho que dê protagonismo a esses dois processos.

POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Documento Básico. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)>. Acesso em: 1 mar. 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.741 de 20 de janeiro de 2015**. Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das Escolas Estaduais. <<http://pt.slideshare.net/toniafeto/resoluo-n-2741-sobre-a-organizaodo-quadro-de-pessoal-das-escolas-estaduais-de-minas-gerais-com-anexos>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

QEDU, Portal. **Aprendizado dos alunos: Brasil**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

TODOSPELAEDUCAÇÃO, Portal. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. **PROEB – Resultado por Escola**. Disponível em:

<<http://www.simave.caedufff.net/proeb/resultado-por-escola/>> Acesso em: 1 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **PROALFA – Resultado por Escola**. Disponível em: <http://www.simave.caedufff.net/proalfa/resultado-por-escola/>> Acesso em: 1 mar. 2017.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25aPortal01.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

## A PRODUÇÃO DA INDISCIPLINA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROJETO BOA CONDUTA

*Deiwson Silveira Fagundes\**

*Vítor Fonseca Figueiredo\*\**

*André Bocchetti\*\*\**

O caso de gestão apresentado neste capítulo aborda a implementação de um Projeto para a promoção da disciplina discente em uma instituição de Ensino Fundamental e Médio do interior de Minas Gerais. A análise do Projeto Boa Conduta indica as dificuldades da gestão escolar em lidar com a indisciplina e em realizar intervenções que não se pautem num viés simplesmente punitivo. Este capítulo foi escrito a partir da dissertação de Deiwson Silveira Fagundes, Professor da Escola Estadual Professora Heroína Torres, e um dos responsáveis pela criação do Projeto Boa Conduta. A autoria do capítulo contou ainda com a parceria de Vítor Fonseca Figueiredo, Doutor em História pela UFJF e Analista de Formação em Educação à Distância do PPGP, e com a do orientador da dissertação, André Bocchetti, Doutor em Educação pela USP e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A Escola Estadual Professora Heroína Torres está localizada em Coluna/MG. Esse município possui uma população formada por cerca de 9.024 habitantes (IBGE, 2010). A economia da região se baseia na pecuária de leite e na prestação de serviços. A escola é a única na sede do município que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, a instituição atende a maior parcela da população da região. Em 2016, a escola possuía 943 alunos distribuídos em 16 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e 10 do Ensino Médio. A quantidade média de alunos por sala no Ensino Fundamental era de aproximadamente 32,5 discentes e, no Médio, de 42,3 (EEPHT, 2016a). A quantidade de educandos por turma é considerada elevada, o que causa preocupação na gestão escolar e insatisfação no corpo docente. Os professores alegam que o alto número de discentes dificulta o trabalho pedagógico e a manutenção da disciplina.

\* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Gestor Escolar da Escola Estadual Professora Heroína Torres.

\*\* Assistente de orientação no Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Especialista em Educação a Distância e Doutor em História (UFJF).

\*\*\* Professor/orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Em face desse contexto, uma ação escolar foi idealizada no ano de 2009, mais especificamente em uma reunião pedagógica realizada no mês de fevereiro; trata-se do Projeto “Boa Conduta”. Sua implementação foi uma iniciativa da equipe de gestão escolar para solucionar diversos problemas relatados pelos professores. Quando surgiu a ideia, os docentes reclamavam da falta de disciplina dos alunos, que adentravam na escola sem uniforme, atrasados ou não realizavam as atividades em sala de aula, permanecendo ociosos e sendo, eventualmente, desrespeitosos e agressivos.

Na visão dos professores da escola, a indisciplina é o desrespeito a qualquer norma previamente estabelecida com os alunos. Por essa percepção, a indisciplina seria o rompimento do “contrato estabelecido com o professor” por meio do comportamento inadequado do discente; estaria, portanto, relacionada ao aspecto comportamental, demandando a necessidade de coibir os comportamentos discentes tidos como inadequados.

No início de março de 2009, foi decidido que, para dar legitimidade à construção do Projeto, haveria a necessidade de envolver os alunos em sua construção. Os estudantes foram, então, convidados a participar da criação da proposta, e assim definir o que seria o ato indisciplinar e a sua gravidade. Em uma primeira oportunidade, os alunos se reuniram nas salas de aula com os professores para discutir a proposta. Os docentes foram orientados pela direção a conversar com os discentes sobre a importância da disciplina escolar, da convivência pacífica e do respeito aos colegas. Nessa oportunidade eles definiram o que seria um ato indisciplinar e o classificaram em três categorias: faltas graves, médias e leves. Ainda no mês de março, em uma assembleia no pátio da instituição, alunos e professores consolidaram em um documento os debates feitos em cada turma. Na assembleia, por meio de votação, foram estabelecidos diversos atos indisciplinares e sua gravidade. A título de exemplo, o atraso no início do turno passou a ser uma falta leve, e uma agressão física ao colega, uma falta grave.

É importante salientar que os professores, durante a construção do Projeto, afirmavam que a indisciplina era o maior entrave à efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa alegada dificuldade, a equipe pedagógica e os professores se empenharam para que o Projeto tivesse sucesso. O objetivo inicial do Boa Conduta era identificar os alunos portadores de algum problema, mediante

o estudo dos relatórios do Projeto, para subsidiar a proposição de alternativas pedagógicas. Diante da observação de casos reiterados de desrespeito às regras estabelecidas, o aluno seria avaliado pela equipe pedagógica para definição de um plano de intervenção.

O trabalho de acompanhamento dos alunos vigorou até 2015. Este consistia, inicialmente, em uma entrevista e no preenchimento de uma planilha sobre a condição socioeconômica do estudante. Tais procedimentos eram realizados pela equipe pedagógica. Diante do diagnóstico, procediam-se visitas às famílias e direcionamento para especialistas, como psicólogos, médicos oftalmologistas e assistentes sociais. Nesse primeiro momento houve também a participação do Conselho Tutelar Municipal e do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). Deste modo, os alunos identificados como tendo algum “problema” foram alvos de investigação nas reuniões pedagógicas semanais, com a presença de todos os professores de sua turma. Nessas reuniões trocavam-se ideias sobre possíveis intervenções a serem realizadas em sala de aula. Como resultado, no primeiro ano do Projeto 82 alunos receberam este tipo de tratamento (EEPHT, 2016b).

Contudo, o trabalho de acompanhamento dos alunos, tal como previsto na proposta inicial, tornou-se inviável. Com o passar do tempo, o número de alunos a serem monitorados aumentou de forma exponencial, o que dificultou o atendimento pela equipe pedagógica, que contava com três pedagogos, dois vice-diretores e um diretor. Como este tipo de trabalho de intervenção exige disponibilidade e deve ser conciliado com as atividades de rotina da instituição escolar, o aumento da quantidade de estudantes inviabilizou o processo. Na tabela 1 podemos observar a evolução da quantidade de estudantes em intervenção no ano de 2009.

**Tabela 1. Alunos atendidos pela intervenção do Projeto Boa Conduta (2009)**

Mês	Alunos
Maio	2
Junho	6
Agosto	13
Setembro	24
Novembro	37

Fonte: Elaborada pelos autores com base nas informações do Banco de Dados do Projeto Boa Conduta (EEPHT, 2016b)

Apesar das dificuldades em realizar o acompanhamento dos alunos considerados com mais problemas, o Projeto não foi abandonado; pelo contrário, para estimular a participação, a iniciativa premiava as turmas com melhor desempenho disciplinar. A premiação consistia na realização de uma confraternização envolvendo tais grupos, realizada todos os meses. Além disso, no final de cada semestre a turma com melhor desempenho participava de excursões cujas despesas eram pagas pela escola. A definição da turma com melhor desempenho era apurada pelas informações disponíveis no banco de dados do Projeto, que possuía as ocorrências classificadas conforme o peso definido para cada tipo: as faltas leves possuíam peso 1, as médias, 2 e as graves, 3.

Os resultados parciais das turmas eram divulgados semanalmente, por meio de informativos afixados no quadro de avisos. O objetivo era informar aos alunos o desempenho da sua turma, o que propiciava uma possibilidade de correção de rumos, caso necessário. Após o início do Projeto verificou-se que algumas turmas sempre obtinham melhor desempenho, o que foi lido como um indicativo de falhas no processo de enturmação (distribuição dos alunos pelas turmas). A partir dessa constatação, passou-se a premiar as turmas com melhor índice médio, de forma a alternar as turmas “vencedoras” do Projeto.

As turmas passaram a fazer uma acirrada disputa pelo título de “mais disciplinada”. Os alunos passaram a cobrar dos colegas uma postura mais rigorosa quanto à disciplina e, eventualmente, se observava discussões acaloradas quando algum aluno era advertido com uma ocorrência. Esse ambiente de disputa facilitou o trabalho da gestão, pois quem exigia o cumprimento das regras não eram os professores, mas os próprios estudantes. A partir de então, observou-se uma redução do número de ocorrências, principalmente as motivadas pela falta de uniforme, conforme se pode observar pelos dados da tabela 2.

**Tabela 2. Ocorrências registradas por falta de uniforme (2009-2013)**

Ano	Quantidade
2009	1935
2010	635
2011	424
2012	589
2013	378



Além na melhora dos dados relativos ao não uso do uniforme, também foi identificada melhoria com relação ao atraso dos alunos às aulas, conforme é possível observar nos dados dispostos na tabela 3.

**Tabela 3. Número de ocorrências de atrasos na entrada do turno (2009-2012)**

Ano	Quantidade
2009	935
2010	531
2011	372
2012	381

FONTE: Elaborado pelos autores com base nas informações do Banco de Dados do Projeto Boa Conduta (EEPHT, 2016b)

De 2009 a 2012, a quantidade de ocorrências registradas em função do atraso às aulas teve uma redução de 59,2%, percentual um pouco inferior ao relativo à redução de depredação de carteiras. No ano de 2014, por exemplo, em função do alto índice de depredação de carteiras escolares, foi emitido um relatório específico desse tipo de ocorrência. O objetivo da gestão era traçar o perfil dos alunos envolvidos com esse tipo de infração. Por meio do documento, foi possível identificar as turmas em que tal ato era mais recorrente, e, assim, traçar um plano de ação para minimizar o problema. Nessa oportunidade, outro projeto foi criado, desta vez com o objetivo de trabalhar a noção de conservação dos bens públicos. Embora o problema não tenha sido resolvido plenamente, houve uma redução de 62,8% dos casos de depredação ao mobiliário de 2014 a 2015. Esse exemplo pressupõe que o Projeto Boa Conduta pode ser utilizado como ferramenta para melhoria da gestão; por meio dele, pode-se identificar uma série de problemas existentes no ambiente escolar – nem todos necessariamente relacionados à indisciplina, embora a percepção de alguns profissionais da educação assim o classifique.

A premiação das turmas com melhor desempenho foi uma importante iniciativa do Projeto para envolver os alunos; entretanto, a escassez de recursos obrigou à redução das confraternizações e a extinção das excursões. Apesar disso, a premiação das turmas com melhor desempenho disciplinar permitiu observar as reações dos alunos frente ao clima de disputa. As pontuações das turmas eram divulgadas semanalmente, para que os alunos pudessem acompanhar e realizar correções de rumo em suas posturas. As turmas com pontuações altas na primeira semana, e com fortes possibilidades de vencer, tornavam-se mais disciplinadas a cada semana.

Turmas com pontuações baixas na primeira semana, e com poucas possibilidades de vitória, tendiam a permanecer com comportamento disciplinar inalterado.

Para tornar a disputa mais equilibrada, e assim possibilitar o envolvimento do maior número de alunos, percebeu-se a necessidade de que as turmas fossem formadas de forma mais heterogênea. Nos anos seguintes a 2009, embora houvesse alguma alternância nas turmas de melhor desempenho, com a modificação do processo de enturmação, algumas salas se mostravam com desempenho inferior às vencedoras. Essa situação era um problema, pois a recorrência de maus resultados era um fator desmotivador para os alunos destas turmas, que passaram a não cooperar. Essa falha nos critérios de premiação fragilizava o que era então uma das principais estratégias do Projeto.

O Boa Conduta, porém, funcionou como planejado, apesar das intervenções pedagógicas não proporcionarem resultados imediatos. Os primeiros resultados puderam ser identificados no final de 2009. Nesse momento houve entusiasmo do corpo docente pelo trabalho, mas com o passar do tempo, e após cerca de seis meses, o quadro de “indisciplina” não mais se alterava substancialmente; os professores foram perdendo o entusiasmo e, em geral, resignaram-se à atribuição da culpa às possíveis “causas” da indisciplina escolar.

Aproximadamente doze meses após a criação do Projeto, em março de 2010, alguns professores questionaram a participação dos alunos tidos como “problema” nas iniciativas extraclasse promovidas pela escola. Em reunião pedagógica, alguns professores sugeriram a exclusão desses alunos de viagens e excursões, e que a escola fizesse mais eventos em que eles não pudessem participar – o que seria uma forma de punir os estudantes considerados como “problemas”.

A sugestão dos professores foi acatada; no entanto, a aceitação de um viés punitivo para o Projeto Boa Conduta foge aos princípios norteadores da Proposta Pedagógica da Escola. Segundo o PPP, os seus princípios são: “de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da *busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades*” (EEPHT, 2016a, p. 10, grifo nosso).

A inclusão de um viés punitivo no Projeto Boa Conduta lança suspeitas não somente quanto à formalidade do PPP, mas também sobre algumas concepções educacionais

postas em prática por profissionais da instituição. A aceitação de um projeto com cunho punitivo contraria as concepções pedagógicas que fundamentam a prática escolar. Antes da participação dos alunos nos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), por exemplo – que aconteceu no início do ano letivo de 2016 –, um Relatório com os alunos com mais de cinco ocorrências disciplinares foi divulgado. Esses alunos foram impedidos de participar nos Jogos. Nesse momento se configurou o viés punitivo do Projeto.

O JEMG é apenas um dos eventos escolares em que a participação dos alunos “indisciplinados” foi restringida. Outros eventos também são utilizados para punir os alunos considerados transgressores das regras da Escola, como as gincanas, jogos escolares internos, quadrilha de festa junina, entre outros. A situação se tornou mais grave pelo fato de os professores, para garantir a atenção dos alunos, fazerem uso em várias circunstâncias da possibilidade de registrar ocorrências contra os discentes, apesar da orientação da equipe pedagógica sobre o cuidado que se deveria ter na emissão das ocorrências disciplinares. No ano de 2009, por exemplo, das 6.186 ocorrências, 309 (5%) foram dadas por perturbação em sala de aula, e 400 (6,5%), por ociosidade (EEPHT, 2016).

A utilização de um viés punitivo no Projeto contraria os princípios políticos de equidade quando trata os alunos de forma igual, sem considerar a sua diversidade. Questiona-se, assim, a motivação para esta inclusão. Os profissionais da escola utilizam o PPP como princípio norteador da prática pedagógica? Se utilizam, qual a fundamentação teórica para agregar o viés punitivo? Neste sentido, há indícios que o PPP da Escola é uma mera formalidade. Mediante esse contexto, a pergunta norteadora desse caso de gestão é: como o projeto disciplinar Boa Conduta pode se tornar uma ferramenta gestão pedagógica para lidar com a questão da indisciplina? Pautado nesse questionamento, o objetivo deste caso é analisar o desenvolvimento e o funcionamento do projeto, verificando os desafios impostos a equipe gestora e propor um plano de intervenção para a sua adequação.

A hipótese ora defendida é a de que um estudo sobre o Projeto pode indicar que os problemas de indisciplina na sala de aula, que motivaram sua criação, estão mais relacionados à fragilidade da proposta pedagógica da escola do que a um ambiente de desrespeito ou violência. Há indícios de que a criação do Projeto, permeada pela representação dos professores sobre o conceito de indisciplina, é produto da

fragilidade da proposta pedagógica. Entre esses indícios está a indefinição de uma concepção pedagógica que oriente o trabalho dos professores.

Outra explicação para a estabilização dos níveis de indisciplina na escola seria a falta de envolvimento dos alunos na construção do Projeto. Quando o Boa Conduta foi discutido, em 2009, houve a participação efetiva de todos os alunos da escola, que definiram o que seria ato indisciplinar e sua gravidade. Aqueles alunos já não estão mais presentes na instituição. Desde então, muitos discentes chegaram e não foram integrados ao desenvolvimento do Projeto; ou seja, para estes alunos a iniciativa não possui o mesmo grau de legitimidade.

Para analisar o Projeto Boa Conduta, utilizar-se-á como referencial teórico as reflexões de Foucault. Para esse estudioso, as relações de poder existem em qualquer lugar: “[...] o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim, porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p. 103). O autor defende que é essa dispersão das correlações de força que, continuamente, induz a estados de poder sempre localizados e instáveis. Desta forma, a escola é também um ambiente sensível a tais lutas, claramente manifestas, no caso, no âmbito do Projeto Boa Conduta.

Ainda levando-se em consideração a perspectiva foucaultiana, parece possível afirmar que o Projeto Boa Conduta possui uma “arquitetura” que em muito se assemelha ao panóptico, analisado na obra do autor francês, e no qual a vigilância – aqui incluída a autovigilância – possui papel fundamental. Tal aspecto é visível, exemplarmente, no próprio processo de registro das situações de indisciplina. Ao infringir uma das regras constantes do Projeto, o aluno recebe uma guia de ocorrência disciplinar, que é preenchida, assinada, arquivada e inserida num banco de dados digital. A guia de ocorrência possui a data, o nome e a assinatura do aluno, o motivo da advertência e o nome do emissor. Este pode ser qualquer servidor da escola, professor, membro da equipes gestora ou pedagógica, ou mesmo funcionários da instituição. O aluno possui garantia de recurso, quando se achar injustiçado. O Projeto possui uma Comissão de Recursos, que possibilita a revisão ou extinção da advertência. A comissão é formada pelo diretor e por dois vice-diretores e possui o objetivo de evitar possíveis abusos de autoridade por parte do emissor. Embora a comissão exista, desde a criação do Projeto, nenhum recurso foi

encaminhado para julgamento. Após a inserção da ocorrência no banco de dados do Projeto, a ocorrência passa a fazer parte das estatísticas de indisciplina escolar.

Como metodologia desta pesquisa, será utilizada a pesquisa qualitativa, empregando amostragem não probabilística e tendo como método de investigação o estudo de caso, no qual serão usados instrumentos de coleta de dados como: entrevistas com o gestor e com os professores, e a formação de um grupo focal com os alunos. Também serão coletadas informações por meio de pesquisa nos documentos escolares relativos ao Projeto, em especial os registros de ocorrência. O banco de dados do Projeto permite a análise de relatórios com a identificação das ocorrências disciplinares mais frequentes, os períodos mais críticos – ou seja, com maior número de advertências – e os alunos mais “indisciplinados”. Bimestralmente, os relatórios são enviados para o diretor escolar, que os avalia junto à equipe pedagógica. Esses relatórios acompanham os professores quando da reunião de pais, que ocorre a cada bimestre; durante esses encontros, tais registros são repassados aos responsáveis, junto com as notas bimestrais dos estudantes.

O Projeto será analisado em, pelo menos, outros três aspectos. O Boa Conduta possui um caráter de aferição da realidade escolar, com a capacidade de registro dos atos considerados indisciplinados. Essa capacidade de medição proporciona diagnósticos que possibilitam intervenções no ambiente escolar. A capacidade do Projeto em fazer levantamentos pode ser utilizada como ferramenta de gestão, e será estudada na pesquisa.

O segundo aspecto do Projeto a ser analisado diz respeito à premiação das turmas mais disciplinadas. A premiação das turmas com melhor desempenho disciplinar é um artifício para promover a disciplina na escola, visto que são os próprios alunos que se tornam vigilantes no cumprimento das regras. O inconveniente de tal estratégia está no fortalecimento do sentimento de disputa dentro da escola, em detrimento do espírito de solidariedade. Há de se destacar a importância de trabalhar com turmas mais heterogêneas para possibilitar uma disputa mais justa entre as turmas.

O terceiro aspecto do Projeto diz respeito ao viés punitivo. A utilização do Projeto como forma de vigiar e punir cabe reflexão, pois gera nos atores envolvidos sentidos de disciplina e de indisciplina diversos. Significativo é o fato de que, na última reunião de pais do ano, os alunos que não apresentam ocorrências disciplinares durante o ano letivo recebem um “Certificado de Boa Conduta”, que

são entregues aos responsáveis pelos professores. O certificado possui impacto na comunidade escolar; alguns pais chegam a emoldurar o documento emitido pela escola. A compreensão da receptividade do Projeto pelos pais expõe fragilidades e comunica muito sobre a comunidade atendida pela escola.

O Certificado de Boa Conduta é um documento emitido pela escola e entregue aos pais no final do ano letivo. O documento possui o nome do aluno e a assinatura do Diretor da instituição, certificando a boa conduta do aluno dentro do ambiente escolar. Essa “boa conduta” se refere ao respeito às normas da escola estabelecidas por meio do Projeto. O primeiro Certificado, entregue em uma reunião bimestral, gerou grande impacto na comunidade, especialmente para os pais. Na ocasião, alguns deles saíram insatisfeitos por não receberem o certificado, e outros solicitaram dos filhos uma postura mais austera quanto ao respeito às regras da escola. Essa insatisfação, que deve ser levantada em pesquisa de campo, era aparentemente motivada pela vaidade de não ser agraciado diante de seus pares. A equipe pedagógica, percebendo o interesse dos pais pelo Certificado, passou a utilizar o documento, em todas as reuniões bimestrais. Entretanto, com o objetivo de valorizar tal certificação, a partir de 2011, a Escola passou a emití-la apenas na última reunião do ano. Segundo a avaliação da equipe pedagógica, a oferta limitada do Certificado elevaria o interesse dos pais pelo documento, e conseqüentemente, levaria a um acompanhamento mais adequado da vida escolar dos filhos.

A equipe pedagógica da escola certificou-se do interesse dos pais pelo Certificado, quando em uma visita a casa de um aluno, um membro da equipe notou o certificado emoldurado e afixado a uma das paredes da sala. A valorização do documento pela família, de baixa condição socioeconômica, motivou a equipe a utilizar o documento como forma de premiar os alunos e os pais que zelavam pelo bom comportamento dos filhos. A iniciativa de valorização do aluno considerado disciplinado passou a ser uma constante em toda reunião de final de ano.

A persistência do Certificado de Boa Conduta revela a valorização da comunidade escolar pelo documento. A sua manutenção dá indícios de como pensam os membros a respeito da indisciplina escolar. A visão dos profissionais da educação sobre o Certificado, que deve ser fruto de investigação de campo, pode revelar como esses profissionais enxergam a disciplina.

A visão dos alunos considerados disciplinados, acerca do Certificado de Boa Conduta, de certa forma harmoniza com a visão da maior parte da comunidade escolar. Esses alunos aprovam o projeto e acreditam que a sua existência melhora a organização da escola e favorece o aprendizado. Entretanto, a visão dos estudantes considerados indisciplinados diverge do restante da comunidade escolar. Os efeitos punitivos do Projeto e a exclusão destes alunos de atividades extraclasse certamente influenciam nesta visão. Não seria, sob este aspecto, o Projeto Boa Conduta uma ação excludente? A decisão – chancelada pela equipe gestora – de afastar os alunos considerados problema das atividades extraclasse não traz mais dificuldades do que soluções? Essas atividades não deveriam ser compreendidas pela gestão escolar como oportunidades para que os alunos se integrem ao ambiente escolar e desenvolvessem a capacidade de convivência e tolerância?

## Referências

EEPHT. Escola Estadual Professora Heroína Torres. **Arquivo Escolar**: Projeto Político Pedagógico. Coluna, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Arquivo Escolar**: Banco de Dados Projeto Boa Conduta (BDPBC). Coluna, 2016b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

IBGE. Cidades@. Coluna/MG. **Censo populacional**: sinopse. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=\\_EN&codmun=311680&idtema=1&search=minas-gerais|coluna|2010-population-census:-synopsis-](http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=_EN&codmun=311680&idtema=1&search=minas-gerais|coluna|2010-population-census:-synopsis-)>. Acesso em: 4 mar. 2017.

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA “ESCOLA A” DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

## O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA “ESCOLA A” DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

*Eliabe Rodrigues Araújo\**

*Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro\*\**

*Núbia Aparecida Schaper Santos\*\*\**

O caso apresentado neste artigo discute a incorporação do uso das tecnologias no cotidiano de uma escola pública da rede de ensino da SRE-Araçuaí/Minas Gerais. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Eliabe Rodrigues Araújo, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a colaboradora do Núcleo de Dissertação PPGP/CAEd/UFJF, Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Doutora em Linguística, e com a orientadora Profa. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos.

Este trabalho tem por objetivo discutir a incorporação do uso das tecnologias no cotidiano de uma escola pública da rede de ensino da SRE-Araçuaí/Minas Gerais, partindo-se da percepção da gestora da Escola A de que os recursos tecnológicos disponíveis são pouco utilizados pelos docentes durante sua prática pedagógica. Trata-se de um tema de extrema relevância, uma vez que o reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica implica diretamente no cotidiano das escolas. Sendo assim, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs –, atualmente, também conhecida por TICDs – Tecnologias de Informação e Comunicação Digital – contribui para o acesso à informação atualizada e facilita o acesso às novas formas de aprendizagem, além de privilegiar a comunicação, a formação continuada e a gestão articulada entre as áreas administrativa e pedagógica, conforme destacam Almeida e Rubim (2004).

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF, Gestora escolar na Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí-MG.

\*\* Colaboradora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF, Professora da Universidade do Estado do Amazonas, Doutora em Linguística (UFJF).

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF.



O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

A história revela que, a partir do século XVIII, surgiram muitas invenções que tornaram o cotidiano das pessoas menos complicado no campo do trabalho e do conhecimento. O referido século trouxe o marco da transformação tecnológica influenciado pela Revolução Industrial, que oportunizou às pessoas a possibilidade de sonhar com a evolução e o desenvolvimento do mundo. Em decorrência disso, inicia-se a chamada era globalizada, que aproximou os povos, suas culturas, suas crenças e diminuiu, assim, a distância entre as pessoas, independentemente do lugar em que elas se encontravam. Além disso, esse processo expandiu as relações humanas e profissionais, que superaram diferenças entre nacionalidades e contrastes territoriais, nesse caso, o domínio da tecnologia só faz sentido, quando se torna parte do contexto das relações entre homem e sociedade (BRASIL, 1998).

Posteriormente, já no século XXI, o avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs – abriu o mundo para novas e inúmeras aprendizagens e o desenvolvimento das tecnologias da informação permitiu que a aprendizagem ocorresse em diferentes lugares e por diferentes meios.

Na educação não poderia ser diferente. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas (BRASIL, 1998). Assim, por meio dos múltiplos recursos, como aparelhos de TV, DVD, *datashow*, videocassete e, principalmente, de computadores e da internet, foram possibilitados o acesso rápido às informações e o interesse pelas novas metodologias, como, por exemplo, os diversos tipos de representação simbólica, os meios eletrônicos (filmadora, câmera fotográfica) aplicativos e programas do computador associados às ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino como suporte para o desenvolvimento de competências e habilidades nos campos das Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática (BRASIL, 1998).

Contudo, não se trata, apenas, de inserir novas ferramentas como recurso pedagógico. Sabe-se que, isoladamente, a tecnologia não gera mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. Sua incorporação no cotidiano escolar exige a formação continuada dos profissionais, de maneira que sejam capazes de identificar os desafios e as necessidades da instituição relacionadas ao uso das tecnologias. Essa formação fortalece o papel da equipe gestora no monitoramento das TICs

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

e na busca por condições que favoreçam o uso administrativo e pedagógico das tecnologias no ambiente escolar, principalmente, na sua inclusão durante atividades que colaboram com o desenvolvimento crítico e participativo dos alunos. Essa inserção desafia a escola a pensar e discutir o uso das TICs de maneira coletiva e aprimorar a qualidade dos serviços oferecidos à comunidade.

Nesse sentido, a utilização das ferramentas tecnológicas na prática docente deve estar em constante diálogo com metodologias aplicadas ao contexto da sala de aula e, até mesmo, em outros espaços pedagógicos presentes nas instituições de ensino. O uso desses recursos pode complementar o percurso didático, favorecendo a construção do saber que envolve as múltiplas vivências entre os alunos, melhorando a consolidação dos conteúdos e o trabalho interdisciplinar.

De acordo com Silveira (2015), é preciso possibilitar que alunos, professores e comunidade escolar tenham acesso a novas tecnologias, por meio de ações que fomentem a interação das TICs como instrumentos pedagógicos. Para Alonso et al (2002, p. 77), é necessário que os instrumentos "garantam a apropriação e a sustentabilidade dessas tecnologias e, principalmente, que permitam a autonomia da escola na gestão desse processo". Destarte, os docentes precisam aliar essas tecnologias de informação e comunicação à sua prática pedagógica, principalmente, diversificando as metodologias de aprendizagem na apropriação de conteúdos disciplinares pelos alunos, transformando a relação professor/aluno. A gestão pedagógica deve estar centrada no uso dessas tecnologias, orientando e incentivando os professores, bem como todo corpo administrativo no planejamento educacional articulado às TICs.

Na esfera das políticas públicas educacionais voltadas para a incorporação de tecnologias nas escolas, ganha destaque o Programa Nacional de Informática da Educação (ProInfo), criado em 1997 pela Secretaria de Educação à Distância do MEC, se tornando a primeira política pública voltada para a inclusão digital do povo brasileiro nas instituições públicas de ensino. Esse programa tinha como finalidade aplicar as tecnologias de informação e comunicação no uso pedagógico na rede pública de ensino. No ano de 2007, esse programa foi reformulado pelo Decreto nº 6.300, em 12 de dezembro; passando a se denominar Programa Nacional de Tecnologia Educacional, mas mantendo a sigla ProInfo. O ProInfo é integrado às ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), este último associado

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Dessa forma, o ProlInfo Integrado busca uma visão ampla sobre a questão da utilização de TICs em nossas escolas, desdobrando-se em um conjunto de ações realizadas em um regime de parceria (BIELSCHOWSKY, 2009).

A política aplicada nesse novo programa visa a ações que garantem investimento em equipamentos e na formação continuada dos profissionais da educação; nesse caso, as escolas recebem computadores e cursos de formação continuada para professores e gestores com a finalidade de prepará-los para o uso pedagógico e didático associados às tecnologias aplicadas à informática educativa. Os principais objetivos que orientam o Programa Nacional de Tecnologia Educacional são:

- I. Promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
  - II. Fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
  - III. Promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
  - IV. Contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
  - V. Contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
  - VI. Fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.
- (BRASIL, 2007)

Por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de Educação Básica. Entretanto, os estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias (BRASIL, 2013). Seu funcionamento acontece de maneira descentralizada, com ações articuladas que visam ao uso pedagógico das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) no Ensino Fundamental e Médio, por meio dos recursos tecnológicos disponíveis pelo programa, como por exemplo: computador, *tablet*, lousa digital, multimídia, e programas com

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

conteúdos educacionais, o que fortaleceu a implantação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) nas redes federais, estaduais e municipais de educação, bem como a obrigatoriedade da informática educativa nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas.

Em Minas Gerais, a implantação desses projetos obedece a uma estrutura administrativa que acompanha as ações executadas pelas escolas a partir da adesão aos programas. Dentro dessa hierarquia, destacam-se a Secretaria de Educação de Minas Gerais, a Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais (SI), que orienta a Superintendência de Tecnologias Educacionais (STE). O STE coordena o trabalho da Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação (DTAE) que monitora a Diretoria de Recursos Tecnológicos (DTEC) e a Diretoria de Apoio Operacional e Controle de Redes (DACR) no processo de inclusão digital das escolas públicas do estado.

Assim, foram implantados os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) nas Superintendências Regionais de Ensino, setor responsável pela capacitação dos professores quanto ao uso correto das novas tecnologias e pela assistência técnica e manutenção dos laboratórios de informática nas escolas. Portanto, os NTEs – cuja composição envolve o técnico pedagógico, o técnico suporte e as escolas – têm como missão:

[...] fazer com que as escolas de sua Superintendência Regional de Ensino utilizem intensamente as Tecnologias Educacionais como fator preponderante para a melhoria da qualidade do ensino, através de prospecção, de capacitação de docentes, administrativos e técnicos, de monitoramento, apoio e controle das atividades realizadas nas escolas. (MINAS GERAIS, 2010)

Com a adesão ao ProInfo pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), alguns projetos foram coordenados pela Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação (DTAE) e desenvolvidos pelas Superintendências Regionais de Ensino (SREs) por meio de seus Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs). Entre esses projetos, destacamos Escolas em Rede, instituído em 2004, cuja iniciativa previa a instalação de laboratórios de informática conectado à internet, de maneira gradativa, até atingir as 3.841 escolas públicas mineiras, beneficiando 200 mil professores e 2 milhões e 250 mil alunos (MINAS GERAIS, 2010, p. 19); porém, Minas Gerais contava com 3.648 escolas em 2016. De acordo com o Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede, esse projeto busca oportunizar às escolas

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

estaduais condições de atuação de maneira mais cooperativa e articulada por meio da cultura do trabalho em rede e da inserção de novas tecnologias da informação e comunicação às práticas administrativas e pedagógicas (MINAS GERAIS, 2010, p. 4).

O objetivo desse Programa é efetivar a mudança de cultura nas Escolas Estaduais de Minas Gerais, fazendo com que as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC sejam incorporadas ao trabalho educativo e a comunidade escolar desenvolva um trabalho em rede (MINAS GERAIS, 2010, p. 6). Com isso, a internet promove a integração entre as escolas, desenvolve a cooperação e a troca de experiências entre os servidores, alunos, gestores, comunidade escolar, permitindo a aproximação entre as pessoas que moram em diferentes regiões do estado, contribuindo com a valorização cultural do povo mineiro, de maneira articulada. Contudo, isso só é possível com a inserção de computadores em todas as repartições escolares para a efetivação do processo educativo tecnológico dos atores ligados à escola como também a sociedade em geral.

O Projeto Escolas em Rede também realiza a capacitação dos docentes estaduais quanto ao uso correto das ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica, para serem incorporadas no percurso do ensino-aprendizagem, associando práticas tradicionais às novas tecnologias digitais. Segundo Grossi et al (2015, p. 185), dentro dessa concepção, o "Projeto Escolas em Rede" tem como filosofia a proposição de novos métodos didáticos, inserindo, no contexto educacional, aulas atraentes, criativas e lúdicas para facilitar a aprendizagem. O curso é oferecido pelos técnicos dos NTE diretamente aos servidores, nos laboratórios de informática das próprias escolas ou nos laboratórios dos NTE e têm o papel tanto de introduzir conceitos básicos de informática e suas possíveis aplicabilidades no trabalho em sala de aula, quanto de romper resistências e sensibilizá-los para a realidade tecnológica em que todos se veem inseridos. A capacitação trabalha principalmente o sistema operacional *Linux/Metasy* e seus aplicativos mais demandados dentro das escolas como, *Calc, Writer, Impress, Edusyst, Firefox*, etc. (MINAS GERAIS, 2010, p. 11). O Programa Escolas em Rede apresenta resultados satisfatórios, e, desde 2004, vem ampliando essas capacitações atingindo a marca de 19 mil professores, em 2009. Especificamente na Superintendência de Araçuaí, onde a Escola A, objeto deste estudo, localiza-se, o Núcleo de Tecnologia Educacional capacitou 227 docentes em 2009.

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

Por meio das informações obtidas pelo Sistema de Dados da Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação (DTAE-MG 2013), 65 escolas (de um total de 101 escolas) da rede pública estadual de ensino, dos níveis Fundamental e Médio, pertencentes à SRE de Araçuaí-MG, contam com o laboratório de informática do ProInfo, sendo 54 escolas com internet banda larga IPConect, contempladas pelo MEC e 59 escolas possuem projetor interativo e lousa digital. Em muitos casos, os laboratórios de informática não atendem às especificações determinadas pelo ProInfo, pois a infraestrutura do Programa é de responsabilidade do estado e município.

Na Escola A, em particular, o Regimento Escolar (2014) apresenta, em seu Capítulo III, uma seção inteira sobre o laboratório de informática. De acordo com esse documento, do Artigo 43 ao Artigo 49, a finalidade do laboratório da Escola A se resume em:

Art.43º - O Laboratório de Informática terá a finalidade de:

I - Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem;

II - Possibilitar a criação de uma nova tecnologia cognitiva no ambiente da escola mediante incorporação das novas tecnologias;

III - Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;

IV - Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida;

Art.44º - O Laboratório de Informática será utilizado unicamente para fins pedagógicos.

Art.45º - Todo o corpo docente poderá utilizar o Laboratório de Informática para fins pedagógicos.

Art.46º - O Núcleo de Tecnologia Educacional subordinar-se-á às diretrizes do PROINFO e/ou Projeto Escolas em Rede.

Art.47º - A escola promoverá a utilização da telemática na sua área de influência, inclusive com a comunidade.

Art.48º - A escola promoverá cursos de formação inicial para o trabalho, na área de informática e de projetos didáticos, via Web, com finalidade de explorar as possibilidades pedagógicas abertas pelas novas tecnologias e desenvolver a cultura do trabalho colaborativo, em rede.

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

Art.49º – A escola zelará:

I – Pela segurança e integridade dos equipamentos;

II – Pela formação e a capacitação de todo corpo docente no uso da telemática;

III – Pelos suprimentos adequados aos equipamentos. (ESCOLA A, 2014, p. 28-29)

O laboratório de informática, implantado em 2012, possui uma infraestrutura satisfatória, com ambiente arejado e espaço para instalação de 25 computadores em rede. A escola contava com 18 computadores funcionando por meio de internet Banda Larga, com capacidade para atender dois alunos por computador. Contudo, foi realizado, no mês de julho de 2016, o leilão desses equipamentos tecnológicos, pois os mesmos pertenciam ao ProlInfo 2007 e não poderiam continuar na escola e, desde o outubro de 2016, a Escola A aguarda a reestruturação de seu laboratório de informática. A previsão é a de que a escola receba dez computadores novos para o laboratório de informática, quatro para o Setor Administrativo e dez que serão disponibilizados pelo Projeto DescarTI Legal, da Secretaria de Educação de Minas Gerais, que encaminha para as escolas equipamentos usados e em bom estado de escolas que receberam equipamentos novos.

É importante destacar que a Escola A atende alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, no Projeto Escola Integral e na EJA (ESCOLA A, 2014). No regular, são 353 alunos matriculados, sendo oito turmas de manhã e três turmas, à tarde; EJA, com 32 alunos matriculados no 2º período, noturno; e 100 alunos matriculados no Projeto Escola Integral, sendo duas turmas de manhã e duas turmas à tarde. A Escola possui a seguinte infraestrutura: oito salas de aula, laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca, quadra coberta, cantina, sala de professores, secretaria e diretoria. Ela conta com um quadro pessoal composto por 53 funcionários, sendo: 21 servidores no Administrativo e 32 docentes no Setor Pedagógico.

Apesar dos recursos disponíveis e do empenho da gestão em relação à incorporação das tecnologias no ensino, verifica-se que alguns espaços escolares são pouco utilizados pelos docentes durante sua prática pedagógica, como, por exemplo, o laboratório de informática e a sala de vídeo. Além disso, os recursos tecnológicos disponíveis, muitas vezes, ficam guardados nos armários como se fossem objetos obsoletos.

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

Na contramão das políticas educacionais voltadas à inclusão tecnológica, muitos servidores da Escola A, em vez de apropriarem-se das tecnologias de aprendizagens disponíveis, distanciam-se delas. Tal situação causa certo desconforto no ambiente escolar, uma vez que há o desejo da gestão desta escola e um trabalho orientado para que os servidores compreendam a necessidade de aperfeiçoarem-se quanto ao uso das tecnologias nos setores educacionais e pedagógicos que compõem a escola, e, também, pela importância dessas ferramentas no mundo globalizado e nas suas relações com o outro. Acredita-se que o uso do computador com fins pedagógicos pelo professor e a existência da internet nas escolas possam contribuir com a eficiência da educação e causar impactos positivos sobre o desempenho dos alunos, como também melhorar o planejamento das aulas a partir de práticas de ensino diferenciadas que estimulem o conhecimento e a investigação dos discentes.

Alguns dados confirmam o problema identificado pela gestão escolar no cotidiano da Escola A. De acordo com registros organizados pela equipe pedagógica e professores em Uso da Biblioteca, em 2015, não houve nenhum agendamento do laboratório de informática pelos professores que atuam no Ensino Regular Anos Finais, correspondentes aos 6º e 9º anos. Além disso, outros equipamentos tecnológicos disponíveis na escola, como, por exemplo, *datashow*, multimídia e lousa digital, que poderiam melhorar a qualidade do ensino aplicado em sala de aula, também não tiveram sua utilização agendada pelos docentes desta escola.

Em contrapartida, a Sala de Vídeo foi utilizada por alguns professores, em 2015, principalmente os de Língua Portuguesa, que, de acordo com os registros, foram os que mais agendaram o uso do local, seguidos por alguns professores que atuam com Artes, Geografia, História e Ciências. Entretanto, os professores de algumas disciplinas, como Matemática, Ensino Religioso e Educação Física nunca fizeram uso desse espaço.

Para amenizar o problema, no Projeto Educação Integral, que funciona com duas turmas no turno matutino e outras duas no turno vespertino, foi incluída a oficina Tecnologias com a finalidade de ensinar os comandos básicos do computador e apresentar semanalmente para os alunos, programas tecnológicos com o intuito de desenvolver habilidades e competências voltadas para a inserção das TICs na sua rotina escolar. Contudo, faz-se necessário avaliar se a proposta pedagógica tem sido desenvolvida e se os alunos estão utilizando a tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem e aprimoramento do conhecimento.



O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

É válido destacar que muitos educadores estão nessa transição entre o século XX e o século XXI, por isso, faz-se necessário investigar as dificuldades encontradas pelos docentes e os motivos que os levam a não incorporarem essas ferramentas educativas nas práticas pedagógicas no contexto desta escola, tendo em vista a importância do uso das TICs associadas às metodologias tradicionais de ensino para a melhoria da aprendizagem dos discentes.

Para entender o problema de pesquisa evidenciado pela gestão escolar, é preciso compreendê-lo a partir da seguinte questão: quais ações podem ser desenvolvidas pela gestão da escola para o processo de incorporação das novas tecnologias nas práticas docentes em sala de aula?

## Referências

ALMEIDA, M.; RUBIM, L. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola**: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004. Disponível em: <[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto04.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

ALONSO, M. et alii. **Formação de Diretores Escolares para utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. São Paulo: Takano, 2002.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa ProInfo Integrado. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3256/2174>>. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 84.067 de 2 de outubro de 1979**. Cria a Secretaria Especial de Informática, como órgão complementar do Conselho de Segurança Nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D84067.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D84067.htm)>. Acesso em: 8 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sinopse das ações do Ministério da Educação.** 2 ed. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Tecnologia Educacional.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 11 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Tablet educacional.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/tablet-educacional>>. Acesso em: 13 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proinfo – Apresentação.** 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>>. Acesso em: 26 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE).** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>>. Acesso em: 13 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Recomendações Gerais para a preparação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais.** Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/184.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE - Caracterização e Critérios para Criação e Implantação.** Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat\\_crit\\_NTE.doc](https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat_crit_NTE.doc)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 549 de 13 de outubro de 1989.** Instituiu, na Secretaria Geral, o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE. Publicado no DOU de 17 de outubro de 1989, Seção I, p. 18.654. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NA "ESCOLA A" DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ (MG)

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

ESCOLA A. **Regimento interno**. Araçuaí, 2014.

GROSSI, M. G. et alii. Inclusão sociodigital: a implantação do ProInfo em Minas Gerais. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 175-201, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2441/2057>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180 de 20 de janeiro de 2011**. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011&texto=consolidado>>. Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 45.849 de 27 de dezembro de 2011**. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/images/stories/editais/decreto-no-45849-de-27-de-dezembro-de-2011.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório circunstanciado "Projeto Escolas em Rede"**. SEEMG, junho/2010. Disponível em: <[http://terra.sistti.com.br/projetos/Arquivos/Biblioteca/Relat%C3%B3rio%20Circunstanciado%20Escolas%20em%20Rede\\_escolas\\_em\\_rede\\_Assessoria\\_final\\_alterado.pdf](http://terra.sistti.com.br/projetos/Arquivos/Biblioteca/Relat%C3%B3rio%20Circunstanciado%20Escolas%20em%20Rede_escolas_em_rede_Assessoria_final_alterado.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2.972 de 16 de maio de 2016**. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/164695>>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Organograma**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/2041-sites-das-superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 27 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Superintendência de Tecnologias Educacionais Gestores NTE/Escolas**. 2015. Disponível em: <<http://gnteescolas.educacao.mg.gov.br/downloads-1>>. Acesso em: 17 set. 2016.

SILVEIRA, J. M. dos S. **O papel do diretor escolar na implantação das tecnologias de informação e comunicação**: um estudo em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga (MG). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2016/02/J%20C3%9ANIA-MARIUSA-DOS-SANTOS-SILVEIRA.pdf>> Acesso em: 5 set. 2016.

# PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR EM UMA ESCOLA DO CAMPO

*Gessinea Raydan Evangelista\**

*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques\*\**

*Ana Rosa Picanço Moreira\*\*\**

O presente artigo apresenta o caso de gestão elaborado na pesquisa de mestrado de Gessinea Raydan Evangelista, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e gestora de uma escola estadual em um município no interior de Minas Gerais, que é o cenário do caso aqui apresentado, e foi escrito em parceria com a assistente de orientação Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e com a professora doutora Ana Rosa Picanço Moreira.

O caso apresentado neste texto aborda a questão da inclusão de alunos com deficiência em uma escola regular no interior do estado de Minas Gerais. Podemos afirmar que a inclusão é atualmente uma realidade nas escolas públicas, assegurada por leis específicas, que preveem recursos destinados a material, equipamentos, infraestrutura, recursos humanos para melhor atender as crianças e jovens com deficiência. Entretanto, o caso de gestão se justifica pela observação que ainda temos muito que avançar para que a inclusão não se restrinja à aceitação de matrícula, mas um trabalho diferenciado, respeitando as necessidades dos diferentes alunos.

Assim, para apresentarmos o caso de gestão, faremos, em um primeiro momento, uma breve explanação sobre o cenário da inclusão no país e no estado de Minas Gerais para, em um segundo momento, discutirmos a inclusão na escola foco do caso de gestão, situada em um município no interior do estado de Minas Gerais.

A Educação Especial, nos últimos anos, vem ganhando uma dimensão mais respeitosa, justa e legalista no país. Isso porque as crianças, antes segregadas em instituições especializadas, estão atualmente tendo a oportunidade de conviver com as demais em escolas regulares que, por sua vez se adaptam às necessidades especiais diversas, com estruturas físicas, arquitetônicas e humanas. Essa mudança

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Gestora de uma escola estadual no interior de Minas Gerais.

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

\*\*\* Professora do PPGP CAEd/UFJF. Professora da Faculdade de Educação da UFJF. Doutora em Educação (UERJ).

na inclusão de alunos com deficiência vem sendo assegurada nacionalmente por meio de legislação vigente desde as Diretrizes e Bases da Educação, LDB/71, com a criação das escolas especializadas, até atualmente, com o Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que assegura, nas escolas regulares, Atendimento Educacional Especializado e serviços e recursos próprios e necessários à Educação Especial.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/71, iniciou-se a preocupação em incluir na educação brasileira as crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Foram criadas, assim, as escolas especializadas. Em seu Artigo 9º, fica determinado que os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. A Lei prevê ainda que a formação de educadores para o Atendimento Educacional Especializado, que esteve ligada aos cursos de formação do magistério em nível secundário, passe para habilitações em nível superior, nas diferentes áreas da Educação Especial.

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira foi promulgada sendo mais um grande avanço para a inclusão. Em seu Artigo 208, prevê a obrigatoriedade de uma Educação Básica e gratuita dos quatro aos 17 anos, afirmando que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Ainda nos Artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, que “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Em 1990, elaborou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069, que garante, entre outras coisas, o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição. O Estatuto reforça, assim, a necessidade de inclusão e respeito às potencialidades diversas que os deficientes possuem.

Tal necessidade é reiterada pela Declaração de Salamanca, em 1994, assegurando que todos os indivíduos têm direito à educação:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1)

Atualmente, têm sido implementadas no Brasil políticas públicas no âmbito educacional para que a escola se torne inclusiva. São leis constitucionais e resoluções que nos direcionam para a projeção de uma sociedade mais justa. Podemos citar, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014).

O Plano Nacional de Educação, amplamente discutido em âmbitos nacional, estadual e municipal, consiste em um documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do país por dez anos a partir de 2014. Composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação, tem como foco a valorização do magistério e a qualidade da educação. Entre as 20 Metas do Plano, destaca-se a Meta 4, que determina estratégias específicas para a Educação Especial:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

O PNE, por meio da Meta 4, estabelece uma nova função da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização, prevendo Atendimento Educacional Especializado e serviços e recursos próprios e necessários à educação especial. Considera público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, alunos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

Cabe destacar que preocupação com a formação de professores para o trabalho adaptado às diferenças e às necessidades individuais e inclusivas manifesta-se através de programas de governo e políticas públicas voltadas para esse fim. Como exemplo dessa proposta de formação de professores, podemos citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um programa de formação de professores alfabetizadores que contempla a Educação Inclusiva, apresentando um material extenso e selecionado através de cadernos de formação docente separado por unidades que contemplam, inclusive, as escolas do campo e a Educação Especial.

A proposta do Pacto é que, após ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as crianças ingressem no sistema regular de ensino a partir dos seis anos de idade e cheguem ao final do primeiro ciclo, com oito anos de idade, alfabetizadas. Destaca-se que é direito de todas as crianças, além da alfabetização na idade certa, a aprendizagem dos demais componentes curriculares na escola de campo e que devem acontecer como fortalecimento dos princípios e valores dos diferentes povos do campo, valorizando sua cultura, numa perspectiva inclusiva e democrática.

O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica juntamente com a Diretoria de Apoio à Gestão Educacional instituíram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, dando especial atenção a Educação Inclusiva. Um caderno específico para alfabetização na idade certa para alunos com deficiência foi criado para formação dos professores cursistas do PNAIC com objetivos muito bem definidos nessa perspectiva da Educação Inclusiva.

No estado de Minas Gerais, a inclusão está assegurada pelas redes intersetoriais de apoio à Educação Especial nas diversas áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras, de acordo com orientações constantes no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino. As redes têm como função atender integralmente ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/

ou altas habilidades/superdotação, estando previstas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Para isso, faz-se necessária uma articulação entre professores especializados, demais profissionais da escola, com a participação das famílias, e parcerias com os serviços setoriais de saúde, assistência social, Conselhos Tutelares, Ministério Público, dentre outros.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Diretoria da Educação Especial (DESP), vem desenvolvendo ações em quatro eixos principais: promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; capacitação de educadores; formação de redes de apoio e garantia dos atendimentos Educacionais Especializados. Essas ações organizadas em eixos objetivam preparar e adequar as escolas públicas para receber e atender com qualidade os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos.

A escola foco deste caso de gestão localiza-se na zona rural do município de Maresias, MG, em um lugarejo denominado Córrego das Águas. Atende aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo a única escola estadual do município com séries iniciais. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola foi criada em 1974 e, desde então, apresenta um caráter tipicamente rural, atendendo basicamente filhos de lavradores e pequenos produtores.

Em relação à estrutura, a escola é privilegiada com um espaço físico de 8.000 metros quadrados e conta com espaços como quadra, horta, jardim e área de lazer. As salas são arejadas e a acessibilidade bem adequada. Em 2015, passou por uma reforma geral com as adaptações de acessibilidade que faltavam – banheiros adaptados, portas alargadas e vasos sanitários menores para atender duas crianças que apresentam nanismo.

A escola apresenta atualmente um número de funcionários, de acordo com a Resolução de quadro de pessoal vigente (Resolução nº 2.836 de dezembro de 2016), que atende bem sua demanda e necessidades. Vale destacar, no entanto, que do total de 40 profissionais atuantes na escola, apenas sete são efetivos, os demais são contratos temporários, normalmente por um ano. Isso compromete o trabalho docente, pois projetos iniciados por determinada equipe muitas vezes se perdem, não havendo continuidade do trabalho. Vale ressaltar também que todos



os professores e funcionários da escola, com exceção dos Auxiliares da Educação Básica, têm formação superior em alguma licenciatura.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um documento que retrata todo o funcionamento da escola apresentando sua missão, seus objetivos, projetos, sua realidade vivenciada em todos os aspectos econômicos, sociais, pedagógicos e estruturais revisado anualmente por toda a equipe da escola, tendo última atualização em fevereiro de 2016. Consta nessa última atualização a utilização da sala de recursos multifuncionais, com obrigatoriedade da matrícula dos alunos com laudos nesse ambiente, bem como suas características de funcionamento. Entretanto, não há previsão de uma proposta de atuação do professor regular com os alunos com deficiência.

A Escola oferece, desde 2014, atendimentos destinados a alunos com deficiência através do atendimento em sala de recursos multifuncionais, conforme prevê o PNE (2014), autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação a partir da solicitação da gestão escolar diante de um número significativo de alunos com laudos médicos, e contratação de professor com formação especial. A sala de recursos conta com equipamentos adequados, tecnologias avançadas, como a mesa alfabetizadora, mouse adaptado, notebooks, computadores com programas especializados e ainda um professor habilitado em Educação Especial. Esses recursos tornaram a escola mais atrativa e interessante para os alunos com deficiência.

São 17 alunos atendidos na sala de recursos, com escalonamento entre os dois turnos; há uma única professora de recurso. Desses 17 alunos, apenas dois frequentaram a APAE do Município. Os demais são alunos matriculados na escola regular desde a pré-escola.

Todos os alunos atendidos nessa sala de recursos, além de apresentarem laudo psicológico, neurológico e /ou psiquiátrico, têm ainda arquivado na escola um documento elaborado pela equipe de especialista, professor especializado, professor da turma regular e pais ou responsáveis em que constam dados relevantes sobre o histórico escolar e familiar.

Tal documento denomina-se Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e é rigorosamente elaborado e consultado pelos interventores no processo aprendizagem dos alunos com deficiência. Diferentemente do pouco detalhamento da Educação Especial no Projeto Político Pedagógico, o PDI apresenta um detalhamento da

vida do aluno, sua trajetória familiar, médica e escolar, bem como descrições das necessidades especiais, das relações cotidianas dos alunos com deficiência, seus avanços e retrocessos. Tal documento auxilia o planejamento para as aulas regulares e em sala de recurso, permitindo um acompanhamento contínuo dos professores inclusive de um ano para o outro.

No PDI constam dados de identificação da escola, os responsáveis pela elaboração, os dados do aluno, incluindo o nome dos seus responsáveis legais e o ano de escolaridade a que pertencem. São detalhadas também as necessidades educacionais especiais apresentadas decorrentes da deficiência ou transtorno global do desenvolvimento de cada aluno, a proposta curricular prevista no projeto pedagógico para cada ano ou ciclo, o relatório circunstanciado e avaliação educacional inicial do aluno, sua história de vida escolar, seus diagnósticos clínicos, relação dos atendimentos pedagógicos extraescolares, caso o aluno possua.

As informações sobre o ambiente familiar do aluno com deficiência, tais como aspectos socioeconômicos/culturais, estrutura familiar, o nível de escolaridade dos demais membros da família, como os membros se relacionam e ainda informações em alguns casos, do desenvolvimento do aluno desde a sua gestação também são bastante detalhada e obtidas por meio de entrevista à família.

A Avaliação Educacional dos alunos matriculados que apresentam laudos de deficiência aborda seus conhecimentos e capacidades cognitivos e metacognitivos, sendo estes submetidos a testes que avaliam a percepção, a atenção e a memória; outros que avaliam as capacidades motoras e psicomotoras; interpessoais, afetivas e comunicacionais. Os alunos são avaliados ainda em cada área de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Educação Religiosa e Artes.

Há ainda previsão de uma avaliação educacional após a implantação da intervenção pedagógica, que consiste em registros pelos professores e pela equipe pedagógica da escola os conhecimentos e capacidades alcançados pelos alunos, bem como suas principais dificuldades que ainda persistem.

A escola baseia-se na legislação e em uma cartilha sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento na rede estadual de Minas Gerais. É um documento orientador que deve ser utilizado

nas escolas para definir toda a dinâmica da educação especial apresentando resumidamente as principais normas, diretrizes e orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, num direcionamento aos pais, estudantes e profissionais da educação.

No entanto, apesar dessa sistemática organizada, os relatos dos professores são de que não há uma comunicação consistente entre professor especializado e o da sala regular. As avaliações na sala de recursos multifuncionais apresentam resultados mais significativos, enquanto que na sala regular os alunos normalmente não correspondem às expectativas as atividades e avaliações. O professor especializado alega não ter tempo suficiente para aprofundar na aprendizagem dos alunos, uma vez que atende escalonamentos e que é necessária a intervenção do professor regular com mais rigor no que se refere aos conteúdos de cada ano de escolaridade. Já o professor regular alega não conseguir, sem os recursos necessários e próprios da sala de recursos, obter bons resultados nem interesse dos alunos.

Embora a escola apresente em seu Projeto Político Pedagógico algumas definições do que se pretende com a Educação Especial, não há propostas ou projetos que diferenciem as aulas regulares do atendimento especializado. Na escola, a Educação Especial é definida como modalidade transversal a todas as etapas de ensino, sendo parte integrante da educação regular, destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As definições se presentificam nas proposições, identificações, elaborações, organizações e oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em constante articulação com os demais serviços ofertados.

No entanto, o que se percebe na prática é um grande despreparo e insegurança dos professores das turmas em trabalhar com os alunos com algum tipo de deficiência. As salas de recurso equipadas, professores específicos para atender a demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais, não garantem, por si só, a inclusão de todos os alunos.

As aulas regulares não acompanham o dinamismo da sala de recursos. O professor da turma tem o grande desafio de flexibilizar o currículo de forma que o aluno possa aprender o que é ensinado a toda a turma, mas de forma significativa, de acordo com suas habilidades e respeitando o seu tempo de aprendizagem. As salas regulares não dispõem dos jogos atrativos, dos computadores adaptados, nem

mesmo dos professores capacitados e habilitados especificamente para lidar com diferentes transtornos e deficiências.

Há evidências de que a situação na escola, no que se refere a metodologias diversificadas e eficientes na prática da inclusão, não tem sido eficaz ao analisarmos os resultados das avaliações internas dos alunos que são atendidos na sala de recursos. Tais resultados apresentam-se insatisfatórios e sempre abaixo da média pelos professores do ensino regular; entretanto, esses mesmos alunos apresentam resultados consideráveis pela professora da AEE.

Nesse sentido, podemos afirmar que não há inclusão efetiva, pois não há aprendizagem satisfatória nas salas regulares, assim como também não há sociabilidade e estímulo para ambas as partes, professor e aluno.

A preocupação da gestão, desde a implantação da sala de recursos, tornou-se ainda mais contundente, pois se evidenciou que a aquisição de equipamentos adequados e o trabalho diferenciado com professor especializado e recursos tecnológicos avançados não garantem uma educação inclusiva. Além do apoio especializado, faz-se necessário um trabalho principalmente nas turmas regulares, com acesso e direitos respeitados em sua totalidade.

Sendo assim, a inclusão passou a ser um grande desafio para a gestão, que se propõe a vencer preconceitos e exclusão, que, duplamente, esses alunos sofrem por apresentarem deficiências intelectuais, psicológicas ou psíquicas<sup>1</sup> e ainda serem oriundos de zona rural com poucas oportunidades sociais e tecnológicas.

Diante da problemática apresentada, a pesquisa que está sendo motivada por este caso de gestão busca responder a seguinte questão norteadora: de que maneira a gestão da escola pesquisada pode aprimorar o atendimento oferecido aos seus alunos com deficiência, levando em conta as especificidades de uma escola de campo?

Sendo assim, buscando responder à questão norteadora, a pesquisa será realizada com base em dados produzidos por meio de análise documental, observações e

---

1 O transtorno psicológico, também conhecido como doença mental, supõe uma alteração do comportamento e da razão de uma pessoa. Esse transtorno faz com que, em alguns casos, não se possa levar uma vida normal, ou ocorra a necessidade de um tratamento constante para que se possa viver dentro da "normalidade".

Um transtorno mental é uma síndrome ou um padrão psicológico de significação clínica, que costuma estar associada a um mal-estar ou a uma incapacidade. Neste sentido, convém destacar que uma doença mental é uma alteração dos processos cognitivos e afetivos do desenvolvimento, que se traduz em perturbações no nível do raciocínio, do comportamento, da compreensão da realidade e da adaptação às condições da vida. Disponível em: <<http://conceito.de/transtorno-mental#ixz4RG7JTS6G>>.

relatos de entrevistas. Ao fim da pesquisa, a expectativa é que possamos compreender melhor as dificuldades alcançadas pela escola em questão para que seja possível uma inclusão efetiva, evidenciada não apenas nos resultados de avaliações que ocorrem nas salas regulares como também nas interações nos diversos espaços escolares. Compreendendo melhor tal desafio, torna-se viável que a gestão elabore, junto à equipe escolar, ações para que a inclusão almejada se efetive.

## Referências

BRASIL. **Constituição** (1988). Rio de Janeiro: Lúmen Júris Ltda., 1995.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 MEC CNE/CEB de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA-MG

*Marcelo Pinto Coelho Moura\**

*Priscila Campos Cunha\*\**

*Victor Cláudio Paradela Ferreira\*\*\**

Este texto foi produzido a partir da dissertação do mestrando Marcelo Pinto Coelho Moura, em parceria com Priscila Campos Cunha, analista de formação em EaD do Programa Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, mestra em Psicologia Social, juntamente com o professor orientador Victor Cláudio Paradela Ferreira, doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas. A pesquisa pretende analisar as contribuições e os desafios vividos na implementação de uma Avaliação Institucional empreendida pela equipe gestora e realizada no ano de 2014, na Escola Estadual Professora Palmira Morais na cidade de Itabira em Minas Gerais.

Nas últimas décadas, a avaliação vem se tornando um procedimento cada vez mais relevante no cenário internacional e nacional nos mais diversos contextos educacionais.

De acordo com Oliveira (2013, p. 28), “a avaliação educacional no Brasil contempla três modalidades: a da aprendizagem; a do sistema, ou seja, as avaliações externas e a institucional”. Para a autora, os agentes avaliadores se alternam conforme a categoria da avaliação. Além disso, segundo a autora, na avaliação da aprendizagem, o agente avaliador é o professor e o avaliado o aluno; no âmbito do sistema, a avaliação (externa) passa a ser responsabilidade do Estado, sendo avaliados os alunos, os professores e a escola (essas duas categorias são mais focadas nos resultados do processo educativo); já na avaliação institucional (interna) é a comunidade escolar quem planeja, executa, avalia e toma decisão, tendo como foco a melhoria dos processos internos do trabalho escolar.

\* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Diretor de uma escola estadual da cidade de Itabira (MG).

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV).

A literatura sobre avaliação educacional tem demonstrado que prevalece, na cultura avaliativa brasileira, a avaliação sistêmica caracterizada pelos testes de larga escala, elaborados com base em padrões de desempenho e escalas de proficiência calibrados a partir dos itens extraídos de uma matriz de referência. Os alunos são testados anualmente, e os resultados divulgados estabelecendo-se certa responsabilização de baixo impacto para os professores e gestores escolares.

Se, por um lado, a avaliação externa do desempenho dos alunos por meio de teste em larga escala se apresenta como elemento central para o desenho de políticas públicas de educação básica no país, o mesmo não ocorre com a Avaliação Institucional. De acordo com Brandalise (2010), a Avaliação Institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira. Segundo a autora, “a autoavaliação interna é pouco realizada no interior das escolas, não está inserida nas várias ações nelas desenvolvidas, como uma análise sistemática da instituição” (BRANDALISE, 2010, p. 317).

Entretanto, conforme apontado por Azevedo (2005), emerge cada vez mais nesse cenário a necessidade de se estabelecer um processo de gestão desses resultados avaliativos de modo que a escola e seus atores compreendam que a Avaliação Institucional pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento.

Segundo as orientações contidas na Resolução nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Avaliação Institucional interna no ambiente educacional deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico das escolas e detalhada no plano de gestão. Assim sendo, o Inciso II do Art. 46 e, o Inciso III, que trata da avaliação de redes de Educação Básica, explicitam nos Art. 52 e 53 da mesma Resolução as seguintes orientações:

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está. (BRASIL/MEC/CNE, 2010, p. 16)

Apesar de expressa como uma das diretrizes para a Educação Básica, na prática, a Avaliação Institucional no Brasil não é uma ação comum desenvolvida em todas as escolas. Percebe-se que, *a priori*, a avaliação externa por meio de testes em larga escala é colocada como elemento central para o desenho de políticas de Educação Básica, mas o mesmo não se pode dizer da Avaliação Institucional. De acordo com Brandalise,

A autoavaliação institucional é uma discussão recente, uma prática ainda a ser construída nos espaços escolares. É uma modalidade de avaliação que carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, particularmente no contexto brasileiro. (BRANDALISE, 2010, p. 3)

Tomando como base a realidade brasileira, uma revisão na literatura indica que as experiências com Avaliação Institucional na Educação Básica ainda são incipientes. O que há de consistente na bibliografia do tema é o consenso de que essa prática se originou nas Universidades Brasileiras, na década de 1980, num contexto de reformas educacionais.

A princípio, a Avaliação Institucional foi posta como um instrumento de responsabilização das instituições perante a sociedade, com o intento de avaliar a qualidade de seus serviços. Esse processo avaliativo corroborou também para a consolidação do princípio da transparência na prestação de contas.

Apesar dos estudos sobre Avaliação Institucional na Educação Básica apontarem para a necessidade de maior base teórica e metodológica para desenvolvê-la, conforme destaca Brandalise (2010), é importante destacar que existem algumas experiências pontuais no âmbito da educação brasileira.

Oliveira (2013) realizou um estudo com o intuito de conhecer as práticas de Avaliação Institucional no âmbito das escolas da rede pública municipal da cidade de Salvador, Bahia, entre 2007 e 2012. Também visitou os *sites* das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação dos Estados do Ceará, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais em busca de experiências



formalizadas sobre Avaliação Institucional interna nas escolas. O resultado dessa pesquisa revelou que, dentre as experiências registradas, apenas as das Secretarias Estaduais de Educação do Paraná e do Rio Grande do Sul possuem propostas de Avaliação Institucional interna concretizadas. A autora afirma que é necessário avançar no sentido de tornar a prática da autoavaliação institucional uma realidade nas escolas brasileiras, pois, segundo ela, somente assim existirá a possibilidade de promover mudanças na educação.

Em Minas Gerais, percebe-se uma tendência de ênfase na utilização da avaliação externa como mecanismo de controle do desempenho escolar. No que tange à Avaliação Institucional, até então, não existe sequer uma diretriz normativa, o que torna ainda muito frágeis as perspectivas vislumbradas no sentido da implementação da avaliação interna aos demais processos de formulação, implementação e obtenção de resultados de políticas educacionais.

Segundo Oliveira (2013), a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade em Minas Gerais e em muitos outros estados brasileiros. Segundo os autores, a ideia de qualidade que vem sendo forjada e tem-se restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares essenciais para uma possível intervenção da escola.

Como foi relatado anteriormente, algumas Secretarias de Educação estimulam essa prática, porém são necessárias mais mobilização e articulação dos gestores do sistema para que a Avaliação Institucional se consolide como uma política pública de educação.

Neste caso de gestão, apresenta-se o processo de implantação do projeto de Avaliação Institucional aplicado em uma escola estadual de Educação Básica do interior de Minas Gerais, na cidade de Itabira. Antes, porém, será necessária a caracterização desta escola de modo a compreender o contexto escolar onde foi idealizado, desenvolvido e implementado este projeto.

A escola objeto desta pesquisa pertence ao município de Itabira e localiza-se a 35 km da sede da regional Nova Era e a 104 km da capital mineira. Segundo dados do IBGE (2016), Itabira possui uma população estimada em 118.481 habitantes e aproximadamente 60% da renda da cidade vêm da atividade minerária. Itabira

detém o maior número de escolas da Superintendência Regional de Ensino (SER) de Nova Era, são, ao total, 16 escolas em funcionamento.

A Escola Estadual Palmira Morais – EEPPM – oferece Anos iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A EEPPM possui atualmente 616 alunos e funciona em dois turnos (matutino, vespertino). A Escola oferece Educação Integral para alunos dos Anos Iniciais. A escola também atende 48 alunos oriundos da zona rural.

A escola possui uma biblioteca ampla, sala de informática, auditório, onde acontecem as apresentações culturais e palestras, além da quadra poliesportiva. A rede física era um dos pontos críticos apontados pela comunidade, em razão da deterioração dos espaços, o que influenciava na baixa autoestima dos alunos e servidores e, possivelmente, era motivo da ausência de matrículas, pois todos os espaços e dependências estavam depreciados. Em 2014 foi iniciada uma reforma emergencial e hoje o aspecto físico da escola se encontra em melhores estados, apesar de necessitar ainda de intervenções em pontos que não foram contemplados na reforma realizada.

Nesta escola, a equipe gestora é composta por um diretor e uma vice-diretora eleitos pela primeira vez em 2011 e reconduzidos para mais um mandato em 2015. Ambos são professores efetivos, graduados em História e possuem pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Atuam também na escola dois especialistas, um secretário escolar, cinco Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATBs), 11 Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASBs), além do quadro de 46 professores, dos quais 18 possuem pós-graduação, quatro não são licenciados e um em ajustamento funcional.

A organização do quadro de pessoal da escola é responsabilidade do diretor, quem realiza as designações (contratações temporárias) e a atribuição de turmas aos professores, determina o horário de trabalho e as funções do pessoal administrativo, os ATBs e ASBs. O diretor também é responsável por contribuir para o desenvolvimento profissional e avaliar o desempenho dos servidores efetivos da escola.

A idealização para implementação da Avaliação Institucional na escola em foco surgiu quando o pesquisador, na condição de gestor, iniciou o Curso de Especialização em

Gestão Escolar<sup>1</sup> na UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto) no ano de 2013. Cabe ressaltar que a vice-diretora da escola também era cursista na mesma turma. O curso previa como um dos requisitos para diplomação a produção de um texto científico apresentando os resultados de um projeto de intervenção nos moldes da metodologia da pesquisa-ação. Dessa forma, os cursistas, em sua maioria gestores de escolas públicas, foram instigados a lançar um olhar investigativo e reflexivo sobre a escola em que atuavam. Assim, o ponto de partida para iniciar a pesquisa seria visitar o Projeto Político-Pedagógico da escola, detectar possíveis distorções e, posteriormente, desenvolver um plano de ação com foco na prática da gestão escolar.

Dentro dessa perspectiva, durante a fase preliminar da pesquisa iniciada em abril de 2014, foi identificado que a implantação da Avaliação Institucional era uma das metas do Projeto Político-Pedagógico construído em novembro de 2012, mas ainda não tinha sido efetivada (MOURA e ELEUTERIO, 2014).

Seguindo os objetivos acadêmicos adotados, para buscar elementos que justificassem a implementação da Avaliação Institucional como instrumento de gestão, foi feita uma imersão no cotidiano da EEPPM. A partir das observações e reflexões sobre as práticas, constatamos que havia alguns problemas que mereciam uma atuação mais eficiente da equipe gestora.

Dentre os principais problemas, o primeiro deles era a falta de coesão da equipe. A diversidade de expectativas marcada possivelmente pelo conformismo de cada ator que restringia sua ação apenas no seu âmbito de atuação escolar sem a preocupação com princípio de responsabilização. Isso acabou revelando não só a falta de objetivos comuns que *a priori* deveriam ser emanados do projeto escolar construído coletivamente (norteador das expectativas comungadas), mas também a fragilidade da antiga equipe gestora em liderar o processo.

Outro problema que veio à tona a partir do olhar investigativo revelou a ausência de um planejamento estratégico tanto na dimensão pedagógica como administrativo-financeira. Todo o esforço do trabalho era despendido com foco na reatividade por demanda externa, por planos meramente funcionais impostos hierarquicamente

---

1 O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Surgiu da necessidade de se construírem processos de gestão escolar baseados nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino. Busca qualificar os gestores das escolas da Educação Básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC.

pela SRE/SEE ou pelas demandas internas, situação costumeira como a resolução de problemas inesperados. Essas situações são conhecidas nas escolas pelo termo usual: “apagar incêndio”.

Assim, a escolha do tema durante a elaboração do projeto na UFOP foi se configurando, demonstrando para os pesquisadores que seria necessário, primeiramente, colocar em prática a meta do Projeto Político-Pedagógico, que seria a implantação de uma Avaliação Institucional na escola, e, em segundo lugar, a compreensão de que para a solução dos problemas identificados seria imprescindível mapear todos os processos administrativos e pedagógicos desenvolvidos na escola para, então, propor as mudanças necessárias.

A ideia de incluir um programa de Avaliação Institucional como meta no PPP da escola se deu em meio a um debate sobre a avaliação de desempenho durante a fase de elaboração do PPP. Um grupo de professores que ainda se posicionava como oposição à nova gestão, temendo um rigor maior na avaliação de desempenho como forma de retaliação, questionou se não seria possível que os servidores também avaliassem o gestor da escola.

O debate se aprofundou e dentro dos princípios democráticos chegou-se ao consenso de que não só seria perfeitamente possível avaliar o gestor escolar como toda a instituição em seus diversos setores. Assim, surgiu a Meta I do PPP, que seria:

Criar um método de Avaliação Institucional para diagnóstico e monitoramento da escola considerando aspectos diversos das ações dos gestores, da equipe pedagógica, dos docentes, da equipe administrativa, do colegiado e dos demais servidores com aplicação semestral. (PPP da Escola Professora Palmira Morais)

Em 2014, após constatar esses problemas e verificar a necessidade de uma intervenção real na escola, a equipe gestora, na condição de pesquisadores, discutiu com a orientadora da turma a viabilidade para desenvolver o projeto de intervenção. Ao receber o aval, deu-se início a fase de planejamento ou etapa de preparação. O primeiro passo foi o levantamento bibliográfico para apropriação dos pressupostos teóricos sobre o tema e, posteriormente, tentar compreender a dinâmica das ações que antecedem a implementação e o processo avaliativo propriamente dito. Assim, boa parte do tempo foi dedicada à pesquisa bibliográfica com o objetivo

de compreender conceitos, concepções, princípios, e metodologias da Avaliação Institucional no âmbito das escolas públicas de Ensino Básico.

Após esse levantamento sobre a bibliografia, foi então elaborado um quadro (ver quadro 1) denominado Cronograma de Ações. Seu objetivo era guiar as ações para implementação dentro de um prazo pré-estabelecido pela coordenação do curso.

Esse cronograma revelou outro limite ao projeto, que seria o fator tempo. Obviamente, por se tratar de um projeto acadêmico, todo o processo deveria ser concluído em pouco mais de quatro meses. A falta de tempo implicou, por exemplo, na insuficiência da pesquisa qualitativa com grupos focais, na análise mais detalhada dos dados e, sobretudo, na ausência da construção de um plano de melhorias baseado nos resultados obtidos. Não foi possível também criar uma comissão especial para acompanhar e coordenar o processo. A partir da percepção dessa dificuldade, pensou-se em atribuir ao próprio Colegiado Escolar a missão de coordenar o processo, porém o ineditismo da prática na escola aliada a limitação sobre os conhecimentos técnicos metodológicos e teóricos sobre o tema já era um empecilho para os próprios pesquisadores, que dirá para os pais, alunos e professores que nunca tiveram contato com a experiência. A comissão foi constituída, mas sua atuação não se revelou efetiva, não chegou a se traduzir e, ações concretas.

**Quadro 1. Cronograma de ações da Implantação da Avaliação Institucional na EEPPM (2014)**

CRONOGRAMA DE AÇÕES IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL					
ETAPAS INTERVENÇÃO	AÇÕES	REGISTRO DAS AÇÕES	PERÍODO		
			PREVISÃO	INÍCIO	TÉRMINO
1	Divulgação	Divulgar o Projeto de Intervenção seus objetivos e metas a serem alcançados.	15 dias	14/07	01/08
2	Sensibilização	Sensibilizar a comunidade escolar por meio de palestras e realização de encontros com todos os segmentos, de modo a demonstrar a importância do processo para que este seja assumido efetivamente por todos.	15 dias	04/08	22/08

## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA-MG

CRONOGRAMA DE AÇÕES IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL					
ETAPAS INTERVENÇÃO	AÇÕES	REGISTRO DAS AÇÕES	PERÍODO		
			PREVISÃO	INÍCIO	TÉRMINO
3	Diagnóstico	Diagnosticar a atual situação da escola nas dimensões de ensino, pessoal e estrutura física.	15 dias	04/08	22/08
4	Construção e validação dos instrumentos de avaliação	Construir os instrumentos estabelecendo as dimensões, a categoria de análise e os indicadores. Validar os instrumentos de avaliação por meio de uma simulação.	60 dias	04/08	26/09
5	Aplicação	Aplicar os instrumentos estabelecendo o período de início de final do processo.	15 dias	13/10	31/10
6	Tabulação	Tabular os dados obtidos. Proceder ao tratamento estatístico dos resultados. Emitir relatórios com gráficos demonstrativos.	15 dias	03/11	21/11
7	Interpretação	Interpretar os resultados com base no referencial teórico observando a metodologia estabelecida.	40 dias	13/10	28/11
8	Publicação	Elaborar relatório dos resultados para publicar no âmbito da escola e comunidade.	15 dias	01/12	19/12
9	Programa de melhorias	Promover encontros para análise dos resultados por setores de modo a obter sugestões de ações de melhoria. Elaborar um plano de metas e ações visando à melhoria dos aspectos apontados de forma negativa.	15 dias	01/12	19/12
10	Avaliação do processo	Reavaliar o projeto institucional de intervenção e promover as alterações no projeto para torná-lo mais claro, objetivo e exequível.	15 dias	01/12	19/12

Fonte: Moura e Eleuterio (2014).

De posse de um esboço de projeto e desse cronograma, foi solicitada uma reunião com o Colegiado Escolar para apresentação e aprovação para implementação do Projeto de Intervenção na escola. Posteriormente, tentando cumprir as etapas 1 e 2 referenciadas no Cronograma de Ações (quadro 1), foi realizada outra reunião

em 29 de julho de 2014. Nessa reunião, o projeto de intervenção, que consistia na implementação da Avaliação Institucional, foi apresentado aos servidores e professores da escola. Na ocasião foi esclarecido que a Avaliação Institucional seria uma ferramenta para diagnóstico e monitoramento da escola em suas múltiplas dimensões. Para legitimar o processo e quebrar a resistência principalmente dos professores, foi lembrado aos participantes que a Avaliação Institucional era uma das metas do PPP da escola e que ainda não havia sido implementada e, por esse motivo, foi contemplada neste projeto.

Ainda com foco na divulgação e sensibilização junto à comunidade escolar, foi realizada a segunda reunião com o Colegiado no dia 3 de setembro de 2014, com o objetivo de informar sobre a Avaliação Institucional e buscar a parceria do mesmo nessa empreitada. O Colegiado foi incorporado ao processo constituindo a comissão de acompanhamento que em tese seria responsável pela coordenação de todo o processo avaliativo. Entretanto, como foi mencionado anteriormente, havia uma série de obstáculos para a atuação plena e efetiva do Colegiado naquele contexto.

A divulgação também foi feita aos alunos por meio de cartazes nos murais e salas de aulas. Em 16 de agosto de 2014, no chamado dia “D”, quando a comunidade escolar se reuniria para discutir os resultados das avaliações do SIMAVE, foi apresentado o projeto aos pais dos alunos. Nessa reunião, foi reforçada a importância da Avaliação Institucional principalmente como instrumento de transparência e responsabilização da escola com a comunidade. Durante a reunião, constatou-se que a comunidade escolar era favorável a realização da Avaliação Institucional, e que as pessoas valorizam as raras oportunidades para expressarem sua opinião sobre o trabalho realizado pela escola.

Diferentemente dos professores e funcionários que se sentiram constrangidos com a possibilidade de serem avaliados pela comunidade, os pais de alunos encararam o projeto como uma novidade que ainda não haviam vivenciado. Demonstraram interesse em participar e colaborar, sobretudo porque compreenderam que o processo poderia implicar em melhoria da educação oferecida pela escola.

O primeiro passo antes da coleta de dados foi a definição de dimensões, categorias de análise, e indicadores. Por conseguinte, determinaram-se prioritariamente as dimensões ou os pontos de abrangência que seriam avaliados, ou seja, as grandes áreas da avaliação. Elas foram definidas pelos aspectos administrativos, pedagógicos,

físicos, estruturais e relacionais. Posteriormente, determinaram-se quais seriam as Categorias de Análise, pontos básicos dentro da dimensão escolhida que se pretendia avaliar como, por exemplo, expectativas das famílias e da comunidade quanto ao trabalho da equipe gestora, satisfação quanto à proposta pedagógica, atuação do corpo docente, comunicação interna e externa. Ao final, foi elaborado o questionário fechado com os indicadores convertidos em perguntas balizadas pelas categorias de análise.

Pode-se afirmar que tão complexa quanto a construção dos questionários foi a definição do plano de amostragem. O método utilizado foi a amostragem não probabilística com estratificação da população alvo em seguimentos e quotas para formar a população a ser entrevistada. A amostra foi então composta por pais de alunos, professores, servidores técnico-administrativos e alunos, num total de 200 respondentes, porém apenas 166 indivíduos participaram. Apenas no segmento de pais, o questionário foi aplicado aleatoriamente. Nos demais, de modo intencional, foi estabelecida uma quota, sendo os respondentes escolhidos por sorteio.

A implantação da Avaliação Institucional na escola estudada ocorreu entre os meses de julho e dezembro de 2014 e envolveu alunos, pais, professores e pessoal administrativo da escola. Cabe ressaltar que no trabalho de campo foi utilizado um aplicativo para coleta de dados através de questionários. O aplicativo foi cedido por um instituto de pesquisa da cidade e instalado nos *tablets* educacionais e nos celulares dos colaboradores. Todos os dados coletados eram enviados via internet para uma plataforma que tabulava em uma planilha eletrônica as informações. Ressaltamos novamente que, no total, foram respondidos 166 questionários, sendo 92 alunos, 60 pais e 14 servidores (professores e pessoal administrativo). Dessa forma, foram alcançados 83% do número de respondentes estabelecidos na meta inicial, que previa 200 participantes. Complementando a coleta de dados, foram promovidos também alguns grupos focais com alunos.

Durante todo o processo, o prazo exíguo foi um fator que atuou como limitador, impedindo, como já destacado, a conclusão da pesquisa qualitativa com grupos focais, uma análise criteriosa dos dados e principalmente a elaboração do plano de melhorias em conjunto com a comunidade que é o ponto crucial de uma Avaliação Institucional. A divulgação dos resultados preliminares aconteceu em três apresentações no auditório da escola para um grupo de alunos dentro de uma dinâmica de fim de ano letivo no mês de dezembro.



Outra limitação foi a definição das estratégias e especificidades técnicas em relação à construção dos referenciais de análise. Percebe-se que a falta de uma matriz de marco lógico mais técnica e bem fundamentada atribuiu pouco rigor metodológico, seja na construção dos indicadores, na aplicação dos questionários, na tabulação estatística. Também o grupo pesquisado, reduzido a 166 respondentes, contribuiu para fragilidade dessa primeira experiência de Avaliação Institucional.

O desconhecimento técnico dos pesquisadores e a falta de neutralidade no processo de definição e construção dos indicadores da pesquisa também foram identificados como limitadores. Essa limitação se manifesta, uma vez que os próprios gestores definiram por critérios próprios quais seriam as dimensões e categorias de análises. Cabe ainda destacara limitação da abrangência do universo de respondentes a uma amostragem em detrimento da totalidade dos participantes, conforme já destacado. A ausência de uma comissão representativa, preparada e isenta, para condução da pesquisa e estudo dos resultados também foi uma questão que pode ter prejudicado o desenvolvimento da Avaliação Institucional de forma eficaz na escola.

Considera-se que uma investigação mais minuciosa desses fatores junto à comunidade escolar torna-se relevante neste caso de gestão, para que se possa analisar os desafios enfrentados na implementação da Avaliação Institucional na EEPPM. Essa é uma nova oportunidade para fomentar a cultura de autoavaliação e responsividade da escola, analisando de modo crítico as experiências vividas de modo a aperfeiçoar os pontos falhos para, posteriormente, reeditá-la, elaborando um novo modelo e, inclusive, sugerir a implantação para outras escolas da rede a partir desta experiência.

Diante do exposto, neste caso de gestão pretende-se levantar respostas para seguintes questões: qual foi o alcance do modelo de Avaliação Institucional implementado na E. E. Professora Palmira Morais em 2014? Quais foram as contribuições e os limites desta ferramenta enquanto estratégia de gestão? Como a equipe gestora da escola pode utilizar os resultados de uma Avaliação Institucional para o aperfeiçoamento da gestão da escola?

## Referências

AZEVEDO, J. M. **Avaliação das Escolas**: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos. Conselho Nacional De Educação, Portugal, Julho de 2005. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor** [On-line], 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68420656008>>. Acesso em: 4 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2016.

IBGE. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2016**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa\\_dou.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm)>. Acesso em: 4 set. 2016.

MOURA, M. P. C.; ELEUTERIO, L. L. D. **Avaliação Institucional na Educação Básica**: a experiência da Escola Estadual Professora Palmira Morais. Escola de Gestores – UFOP. Especialização em Gestão Escolar. Ouro Preto, 2014.

OLIVEIRA, C. P. **Avaliação Institucional na Educação Básica**: limitações e possibilidades. 178 f. il. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2013/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Cleide.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS – MG

## O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS – MG

*Rita Izabel do Carmo Goveia\**  
*Michelle Gonçalves Rodrigues\*\**  
*Víctor Cláudio Paradela Ferreira\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda a gestão sobre os impactos gerados pela rotatividade de professores na Escola Estadual José Franco, localizada no Distrito de São Pedro de Caldas, Município de Caldas – MG. São destacados os problemas que a elevada rotação desses profissionais gera para a escola estudada. O objetivo não é o de reduzir a rotatividade, tendo em vista que, por sua localização e dificuldade de acesso, a escola dificilmente conseguirá reter professores que moram em outras áreas. O que se pretende, portanto, é minimizar os problemas que a rotatividade tem ocasionado. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Rita Izabel do Carmo Goveia, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle Gonçalves Rodrigues, Doutora em Antropologia, e com o orientador Prof. Dr. Víctor Cláudio Paradela Ferreira.

O caso em destaque retrata o problema da rotatividade de professores na Escola Estadual José Franco, localizada no distrito de São Pedro de Caldas, Município de Caldas – MG<sup>1</sup>. Em especial, focaliza os impactos gerados por essa rotatividade. Parte da hipótese de que a excessiva rotação docente prejudica a qualidade de ensino. Tal suposição tem como base a experiência da mestranda como diretora da escola em foco, que lhe permitiu verificar que, nas disciplinas em que os professores permanecem por mais tempo, o aprendizado dos alunos revela-se melhor. Além disso, nota-se que a rotação interfere nos resultados de avaliações internas e externas, prejudicando ainda o alcance dos objetivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da escola.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Servidora do Estado de Minas Gerais.

\*\* Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutora em Antropologia (UFPE).

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (EBAPE/RJ).

1 Seguindo as considerações de Silva (2007), o autor conceitua a rotatividade docente como a não permanência de professores na escola durante o ano letivo ou de um ano para outro. Ou seja, trata-se do fenômeno verificado quando determinado número de professores inicia o ano letivo em uma escola sem concluí-lo ou mudando de instituição de um ano para outro, fator que compromete a continuidade do trabalho de ensino e aprendizagem desenvolvido pela instituição escolar.

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS - MG

Cabe ressaltar que a pesquisa não tem como objetivo buscar a redução da rotatividade em questão. Ocorre que a escola está localizada em um distrito de difícil acesso, e os professores para lá designados procuram, em consequência, transferir-se para outras unidades mais próximas de suas residências, o que é um direito a eles assegurado. Assim, o que se busca é uma forma de reduzir os impactos gerados pela rotatividade. Para tanto, pressupõe-se que a gestão da escola pode atuar como facilitadora do processo de difusão e compartilhamento dos conhecimentos existentes sobre os alunos e, conseqüentemente, da realidade escolar.

No levantamento dos dados que subsidiaram o início da pesquisa, foram considerados os anos de 2012 a 2016, período em que foi percebido o aumento na rotatividade de professores, principalmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática<sup>2</sup>. Para a análise proposta, documentos oficiais foram consultados, como os livros de atas de designação, livros de pontos, guias de ocorrência, relatórios de pagamento, livro de posse e exercício e livro de atas de reuniões pedagógicas. A consulta a todos esses documentos, considerando-se que não há dados sistematizados sobre a rotatividade na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, permitiu a construção e análise dos dados e informações, como os relacionados à rotatividade de professores e aos indícios dos impactos causados por esta problemática.

O distrito de São Pedro de Caldas, onde se encontra a Escola Estadual José Franco, está localizado a 30 quilômetros da cidade de Caldas, sede do município e da Superintendência Regional de Ensino (SRE). O acesso ao vilarejo é em sua maior parte realizado por uma estrada não asfaltada. Em períodos de chuva, acontecem situações que impossibilitam o trânsito no trajeto. Esse fato se constitui imprescindível para o problema aqui estudado: a rotatividade de professores. Como a localidade se caracteriza como rural, com uma população atual de 2.149 pessoas, os docentes que lecionam na unidade escolar em sua maioria residem em outros lugares. Considerando-se as cidades mais próximas ao distrito e as suas respectivas distâncias, têm-se as seguintes: Caldas a 30 quilômetros; Bandeira do Sul a 22

---

2 Nos anos anteriores, a escola contou com uma relativa estabilidade de professores, muito devido à efetivação da carreira estabelecida por meio da Lei Complementar de nº 100, na qual o Governo do Estado de Minas Gerais efetivou sem concurso público os docentes que atuavam na rede no ano de 2007. Assim, naquele momento, vários professores que atuavam na escola residiam no distrito ou próximo a ele. Contudo, no ano de 2014, a referida lei foi julgada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal e os professores foram exonerados (MINAS GERAIS, 2015). Também houve dois concursos públicos nos anos de 2011 e 2014, mas apenas um professor foi nomeado para a escola em estudo. Por isso, muitas vagas foram ocupadas por meio dos processos de designação. Aliado à inconstitucionalidade da Lei Complementar citada, outros casos levaram à contratação de professores por meio de designação, como será explicitado mais à frente.

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS - MG

quilômetros; Campestre a 19 quilômetros e Poços de Caldas a 55 quilômetros. De todos esses municípios, professores foram designados para atuar na escola em estudo; contudo, além da dificuldade imposta pela estrada em períodos de chuva, há ainda o entrave quanto a não compatibilidade entre o horário do transporte coletivo e os horários das aulas.

Portanto, é nesse cenário de adversidades que a Escola Estadual José Franco está inserida. Oferecendo apenas os anos finais do Ensino Fundamental, a unidade escolar atende a 60 alunos distribuídos da seguinte maneira: 6º ano - 12 alunos; 7º ano - 15 alunos; 8º ano - 17 alunos; e 9º ano - 16 alunos. Embora o quantitativo de discentes possa ser considerado reduzido, a escola possui uma boa infraestrutura no que se refere ao espaço físico e à sua distribuição e, também, em relação aos equipamentos. Isso porque a escola, criada ainda no ano de 1968, oferecia os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental a partir de 1985. Entretanto, em 1998, ela foi parcialmente municipalizada, passando a se responsabilizar apenas pela oferta dos anos finais. Assim, atualmente há quatro turmas únicas na unidade escolar que funcionam no turno matutino, enquanto que no turno vespertino os anos iniciais são ofertados por outro estabelecimento de ensino que coabita o mesmo terreno da escola aqui enfocada.

O corpo de profissionais da escola está constituído de 16 servidores distribuídos em cargos efetivos e designados. Deste total, apenas três profissionais são efetivos, contratados por concurso público: a Diretora (cargo efetivo de professora), a Especialista de Educação Básica (Supervisora) e uma Professora. Todos os demais são designados, ou seja, professores temporários, contratados por meio de processo seletivo simplificado. Dos dez professores que lecionaram na escola no ano de 2016, somente três estão na escola há mais tempo e sete foram designados pela primeira vez para ali lecionarem. Essa realidade local configura alguns problemas enfrentados pela Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais no que diz respeito à contratação de docentes efetivos por meio de concurso público. E no caso específico da escola estudada, a contratação de tais profissionais também é dificultada por sua localização, que tende a gerar o problema da rotatividade de professores.

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS - MG

Como já destacado, a escola enfocada possui turmas únicas para cada ano do Ensino Fundamental ofertado. Essa característica possibilita que haja apenas um único docente responsável por cada componente curricular. De acordo com o Plano Curricular da unidade de ensino, mesmo os componentes curriculares que apresentam maior número de aulas, como Língua Portuguesa e Matemática, um único professor consegue ministrá-los em todas as turmas, ou seja, os cargos são únicos. Nos dois únicos cargos que ultrapassam o limite de 16 aulas, o saldo é assumido em Exigência Curricular, dentro do mesmo cargo. Dessa forma, a escola conta com apenas um professor para cada componente curricular, o que poderia facilitar a composição do quadro de professores.

No período em análise (2012 a 2016), observa-se que os componentes curriculares que mais apresentaram rotatividade de docentes foram Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com os registros da escola, são poucos os casos de troca de professores dentro de um mesmo ano letivo. As trocas mais comuns são de um ano para outro, perfazendo um total de 14 ao longo dos anos em análise. No início do ano de 2012, houve a mudança do Professor de Ensino do Uso da Biblioteca; para o ano de 2013, novamente o Professor de Ensino do Uso da Biblioteca foi alterado, juntamente com os docentes responsáveis por Língua Portuguesa e História; já no de 2014, novamente, as alterações ocorreram em Língua Portuguesa, Matemática; no ano de 2015, as mudanças se deram em Educação Física, Arte e Professor de Ensino do Uso da Biblioteca; por fim, no ano de 2016 os responsáveis pelos componentes Matemática, Educação Física, Ensino Religioso e Professor de Ensino do Uso da Biblioteca sofreram modificações.

Uma situação ocorrida durante o processo de designação para o ano 2016 exemplifica a dificuldade da escola em preencher seu quadro de vagas. Naquele momento, foi disponibilizado o cargo para Professor de Língua Portuguesa com o maior número de aulas: 20 no total, sendo quatro de exigência curricular. Isso significa um vencimento maior, pois as aulas de exigência curricular são mais bem remuneradas. Além disso, as aulas estão distribuídas em um único turno, o que facilita ao professor manter dois cargos. Mesmo assim, a vaga foi a última a ser escolhida entre todas as demais disponibilizadas pela SRE, devido à localização da escola, o que confirma a dificuldade da escola em organizar seu quadro de professores.

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS - MG

Essa situação só não se repetiu nas designações de professores para os componentes de Ciências e Língua Estrangeira Moderna Inglês, cujos designados são residentes no distrito e estavam bem colocados na lista de classificação. Assim, sendo os primeiros a escolherem, optaram pela vaga na escola da localidade onde residem.

Outro caso que também exemplifica o que ocorre na escola pode ser demonstrado pelo desconhecimento da localização do distrito, como o que ocorreu com uma professora designada para as aulas no ano de 2016. A profissional, tendo passado pelo processo de designação da SRE, na cidade de Caldas, residia em outro município distante da unidade escolar. Após assumir o cargo, não tendo condições de se deslocar até o distrito para lecionar as aulas, a professora deixou o cargo com menos de um mês de atuação.

No que concerne à qualidade da educação, a rotatividade de professores compromete o ensino e a aprendizagem dos alunos tanto no nível de sala de aula como na retenção de conhecimento para fins de atuação da gestão. Prova disso foi obtida na pesquisa Gestão e Liderança Educacional, realizada em 2009 com Diretores de Escola, efetuada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Abrangendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Ceará, essa investigação indicou que a alta rotatividade de professores constituiu-se em prejuízos para a instituição escolar.

Neste mesmo sentido, Azevedo (2012) aponta que as rupturas provocadas pelas constantes trocas de professores podem dificultar o trabalho pedagógico, prejudicando a organização da instituição no que diz respeito ao estabelecimento do horário de aulas, da hora atividade por disciplina, agendamento de reuniões, semana pedagógica entre outras atividades. A autora fala também sobre outro problema que diz respeito aos professores que não podem se dedicar exclusivamente a um único cargo, assumindo aulas em outros estabelecimentos. Ela conclui que a dupla jornada e a rotatividade docente são entraves não só para a organização do trabalho pedagógico, quanto ao que se refere à qualidade do ensino, pois interfere no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Para a análise da interferência no processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar em estudo, podem ser mencionados, ainda, os dados de duas avaliações externas. São elas, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS - MG

(PROEB)<sup>3</sup>, realizado pelo estado de Minas Gerais, e o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB)<sup>4</sup>, realizado pelo Ministério da Educação (MEC).

No que se refere aos dados do PROEB – disponibilizados no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública –, em Língua Portuguesa os resultados obtidos pela escola em estudo no ano de 2013 foram melhores em relação ao ano anterior. Já em 2014, houve um pequeno aumento na proficiência média e na porcentagem de alunos no nível recomendado. Por outro lado, o nível de alunos no nível baixo também aumentou. Dessa forma, entende-se que o avanço não foi muito. Em 2015, embora haja uma boa porcentagem de alunos nos níveis recomendado e avançado e não existam alunos no nível baixo, a proficiência média caiu consideravelmente. No componente curricular Matemática, a rotatividade foi maior e os resultados pioraram. As proficiências médias caíram ano após ano, enquanto a porcentagem de alunos no nível baixo aumentou, o que pode ser conferido no quadro abaixo.

**Quadro 1. Resultados no PROEB - E. E. José Franco- Período 2012-2015<sup>5</sup>**

Componente Curricular	Ano	Proficiência	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
Língua Portuguesa	2012	266,5	0%	58,8%	41,2%	-
	2013	279,6	0%	42,9%	57,1%	-
	2014	280,6	7,4%	33,3%	59,3%	-
	2015	260,3	0%	25%	37,5%	37,5%
Matemática	2012	304,1	0%	64,7%	35,3%	-
	2013	300,6	0%	42,9%	57,1%	-
	2014	293,2	3,7%	48,1%	48,1%	-
	2015	260,0	6,3%	18,8%	75%	0%

Fonte: Elaborado com base nos dados do SIMAVE.

Quanto ao IDEB, em 2013, primeiro ano em que a escola realizou a avaliação dentro do recorte temporal estabelecido para a análise, a unidade de ensino não

3 O PROEB é uma avaliação externa e censitária com o fim de diagnosticar a educação pública no estado de Minas Gerais. Seu objetivo é criar subsídios de atuação para a tomada de decisões concernentes à elaboração de políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas necessárias para a melhoria da qualidade da educação. Para isso, a avaliação mensura níveis de proficiência do alunado. Até 2014, o percentual de alunos por padrão de desempenho era distribuído em três níveis de proficiência: baixo, intermediário e recomendado. Em 2015, a escala de proficiência passa a ter quatro níveis: baixo, intermediário, recomendado e avançado (MINAS GERAIS, 2008).

4 O IDEB, realizado a cada dois anos, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) e agrega em um só índice o fluxo escolar e o desempenho das instituições de ensino nas avaliações externas do SAEB e Prova Brasil. Seu objetivo é funcionar como um indicador nacional para o monitoramento da qualidade da educação com vistas à sua melhoria (BRASIL, 2016).

5 O nível avançado passa a ser considerado somente a partir de 2015.



O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS - MG

participou da Prova Brasil, por não ter o mínimo de alunos exigidos no 9º ano. Para serem avaliadas as turmas devem ter, no mínimo, 20 alunos. Por isso, naquele ano não foi definido o IDEB da escola. Pode-se traçar, porém, um comparativo a partir dos resultados do ano de 2011, momento em que a meta projetada para esse ano já havia sido atingida pela escola em 2009, sendo pertinente dizer que nesse período de dois anos não houve crescimento no resultado da média. No ano de 2015, quando a escola novamente participa da avaliação, o resultado foi pior se considerarmos que, além de não haver melhora no IDEB, a meta também não foi alcançada.

Muitos são os fatores internos e externos que podem desencadear essas médias nas avaliações, como o clima escolar, o índice de violência escolar, a estrutura física do estabelecimento, o comprometimento de toda a equipe profissional da escola, problemas socioeconômicos das famílias, o acompanhamento dos responsáveis pelos alunos, dentre outros. Entretanto, durante a pesquisa empreendida, foi possível observar que a escola dispunha de muitos fatores favoráveis que poderiam alavancar bons resultados de aprendizagem dos alunos: salas pouco numerosas, inexistência de problemas graves de violência ou indisciplina, família presente, recursos pedagógicos adequados, boa estrutura física, boa orientação pedagógica, quadro de pessoal adequado no que se refere ao quantitativo e bom relacionamento com a rede municipal. Todavia, apesar de todos esses fatores favoráveis à aprendizagem, os alunos não atingem os resultados esperados, conforme, por exemplo, pode-se aferir nos resultados do PROEB.

Pressupõe-se neste estudo, como já destacado, que as deficiências observadas relacionam-se, principalmente à constante troca de docentes da escola.

Além disso, como acontece em qualquer instituição de ensino, espera-se que o corpo docente conheça a realidade da comunidade do entorno, bem como de seu alunado. Tal conhecimento, muito relevante para a melhoria da qualidade da educação ofertada, fica naturalmente prejudicado pela elevada rotação do quadro de professores. Assim, a rotatividade docente aparece não apenas como um fator interno específico que interfere nos resultados dos alunos, mas, fundamentalmente, como um elemento que dificulta a minimização dos problemas gerados por outros fatores internos e também externos. Daí a importância da análise desse fenômeno e a busca por estratégias que possam diminuir seus impactos.

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS - MG

Vale também destacar que a necessidade de professores designados não se restringe à ausência de profissionais efetivos na escola, sendo preciso em circunstâncias de substituição de docentes por licenças médicas, férias-prêmio e aposentadoria, por exemplo. Neste sentido, é papel da gestão escolar elaborar estratégias que venham a reduzir os impactos negativos gerados pela rotatividade de professores, ainda mais quando se observa que na escola estudada essa problemática não é contemplada Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que, por sua natureza deve nortear todos os esforços dos gestores e da comunidade escolar em geral.

No PPP, o problema da rotatividade de professores não chega a ser mencionado, o que pode indicar que o problema não é discutido pela comunidade escolar. Disso, infere-se que não há a realização de ações que visem reduzir os impactos gerados por esta realidade. Deste modo, a primeira observação sobre o documento configura sua não atualização. Isto é, a última versão do PPP da unidade escolar foi elaborada no ano de 2010, desde então algumas alterações foram feitas no ano de 2013. Entretanto, no ano de 2015 a escola foi classificada na modalidade Educação no Campo, de acordo com a Resolução SEE/MG 2.820 de 11 de dezembro de 2015. Essa classificação ocorreu devido à porcentagem de alunos (63,3%) oriundos dos bairros rurais vizinhos à escola, já que a instituição é a única existente na região que atende aos anos finais do Ensino Fundamental, seu alunado reside no distrito de São Pedro de Caldas e nos bairros rurais vizinhos. De acordo com as diretrizes para a Educação no Campo, ações específicas devem ser desenvolvidas com o objetivo de se respeitar as peculiaridades próprias àquele contexto, como a definição de componentes curriculares que melhor o atendam, elaboração de metodologias apropriadas às necessidades locais e aos interesses dos alunos e definição de um calendário escolar adequado às fases dos ciclos agrícolas, às condições climáticas e ao trabalho no campo, entre outros (MINAS GERAIS, 2016).

Nesta toada, a escola classificada como “Escola do Campo” possui diretrizes diferenciadas. Tratam-se das Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais, que orientam a necessidade da oferta de um currículo apropriado. Para além da não atualização do PPP, o Plano Curricular 2016 da escola não sofre alterações desde 2006. Provavelmente, haverá alteração nesse Plano, de acordo com as exigências normativas das Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. Isso significa que a escola terá um novo desafio para reorganizar a equipe de professores. Outro documento que norteia as ações desenvolvidas e

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS - MG

que se encontra em anexo ao PPP é o Plano de Ação. Revisado anualmente, este documento acaba por também não atender as necessidades da instituição.

Assim, é possível perceber que poucas são as ações com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, até mesmo porque os professores que atuam na escola não estão capacitados para atuarem nesta realidade específica de Educação no Campo. Algo diretamente relacionado com a impossibilidade de se realizar uma formação específica para os docentes que atuam nesta modalidade, como indica está indicado nas Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais, tendo em vista a rotatividade de professores que acontece na unidade de ensino.

No ano de 2016, portanto logo após a mudança na modalidade de educação ofertada pela escola, observando os documentos de registros de pessoal, é possível constatar que 70% dos professores atuaram na escola pela primeira vez. Uma realidade que vem se repetindo a cada ano e põe em risco o bom funcionamento das atividades da escola. Em vários tópicos do PPP, fica evidenciada a importância da relação da escola com a comunidade. Vale destacar que por estar localizada em um distrito no qual há pouca presença do poder público, a escola é vista pela sociedade como a instituição mais forte e mais importante da localidade. Assim, sua responsabilidade perante a comunidade cresce e deve prever a realização de ações voltadas ao fortalecimento desse vínculo. Entretanto, este é um dos aspectos do PPP que fica enfraquecido com a rotatividade de professores, como já destacado.

O enfraquecimento observado nos direcionamentos do PPP tem relação direta com os impactos gerados pela rotatividade docente, pois acaba por haver uma desvalorização do próprio documento. Nota-se, assim, que a troca sistemática de professores dificulta o desenvolvimento de projetos coletivos e a sequência ao planejamento elaborado. Tal observação também é pertinente para a elaboração e prática do Plano Curricular e do Plano de Ação da escola. No caso específico da elaboração do Plano de Ação, o documento é revisto e discutido ao final de cada ano letivo com o objetivo de se avaliar o período escolar encerrado.

Diante das principais falhas ou dificuldades encontradas no trabalho desenvolvido, é reorganizado o Plano de Ação, que é parte do PPP da escola, para o ano seguinte. Como a equipe contratada para o novo ano letivo não é a mesma, ocorre uma descontinuidade no processo e o PPP fica fragilizado. Disso também ocorre a

O DESAFIO DA RETENÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA DE DISTRITO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRANCO, EM CALDAS - MG

dificuldade de atualização do próprio PPP e do Plano Curricular, tendo em vista que a constante rotatividade de professores provoca a retenção de conhecimento da instituição. Isto é, o professor que atua diretamente em sala de aula passa a conhecer as necessidades pedagógicas de seus alunos, com o trabalho constante em uma escola, este profissional conhece ainda os fatores externos nos quais o alunado está contextualizado. Assim, a cada ano letivo em que ocorre troca de docentes este conhecimento, motivado pela experiência docente, é levado com os professores que mudaram de escola e a instituição, em especial a equipe gestora, não poderá mais potencializar estes conhecimentos em ações direcionadas para o processo de melhoria da qualidade da educação.

Sabe-se que há situações nas quais a rotatividade não pode ser impedida, como, por exemplo, nos casos de afastamentos previstos por lei ou movimentações que ocorrem por interesse do servidor. Neste sentido, sempre haverá rotatividade. No entanto, o que constitui problema é quando essa rotatividade é constante ou atinge índices muito altos provocando rupturas que interferem, de forma negativa, no cotidiano de uma instituição. Para reduzir este fenômeno, seriam necessárias políticas públicas específicas voltadas para as questões de lotação de professor, plano de carreira ou outras ações que fogem à atuação da equipe gestora escolar. Por outro lado, como já dito, essas políticas podem reduzir, mas dificilmente acabar com o problema. Além disso, dificilmente se vislumbra que possam ser implantadas em um contexto de crise financeira como o que se abateu sobre o governo do estado de Minas Gerais. Por fim, todo esse conjunto de prejuízos tende a comprometer a aprendizagem dos alunos, cabendo à gestão escolar buscar ações estratégicas que possam assegurar a redução desses danos no contexto local de sua atuação na unidade escolar.

Assim, frente ao caso de gestão demonstrado, tornam-se relevante as perguntas: como a equipe gestora da Escola Estadual José Franco pode trabalhar de forma a amenizar os impactos negativos causados pela rotatividade de professores? Como potencializar o processo de ensino e aprendizagem diante da rotatividade docente? Quais são as ações que podem ser desenvolvidas visando amenizar a fragilidade imposta nos documentos que norteiam as atividades da escola?

## Referências

AZEVEDO, K. A. A. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar**. Artigo Científico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE do Governo do Estado do Paraná. Londrina, 2012. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_ped\\_artigo\\_kelly\\_aparecida\\_almeida\\_azevedo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB - Apresentação**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

CAED/UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional**. Relatório de Pesquisa. Juiz de Fora, MG: CAED/UFJF, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB**. 2008. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/297-proeb>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Histórico da Lei 100**. 2015. Disponível em <<http://lei100.educacao.mg.gov.br/historico-da-lei-100/>>. Acesso em: 12 set. de 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes da Educação no Campo do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SILVA, J. L. da. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. Tese de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10610>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

## DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

*Robson de Souza Rocha\**

*Mônica da Motta Salles Barreto Henriques\*\**

*Ilka Schapper Santos\*\*\**

O presente artigo tem como proposta apresentar o caso de gestão que motivou a pesquisa de Robson de Souza Rocha, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e gestor de uma escola estadual em um município do interior de Minas Gerais, cenário do caso de gestão aqui apresentado, e foi escrito em parceria com a assistente de orientação Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e com a professora doutora Ilka Schapper Santos, orientadora da referida pesquisa.

O caso de gestão aqui apresentado discute a defasagem na leitura e na escrita de um número significativo de alunos que ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual do município de Aluísio Azevedo, na região Centro-Oeste do estado de Minas Gerais.

A escola recebe todos os alunos das duas escolas municipais da região, uma localizada na sede do município e a outra no distrito de Monteiro Lobato, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, e oferece o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As duas escolas municipais são responsáveis pela oferta da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O caso de gestão se justifica pelo fato de a escola estadual vir apresentando resultados insatisfatórios evidenciados nas últimas avaliações externas, bem como nas internas, apresentando níveis elevados de reprovação, distorção idade-série e evasão. Esse problema é ainda mais evidente nas turmas de 6º ano do Ensino

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Gestor de uma escola estadual no município de Aluísio Azevedo.

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

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora do PPGP CAEd/UFJF; professora da Faculdade de Educação UFJF. Doutora em Linguística (PUC-SP).

## DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Fundamental, em que os índices de reprovação, distorção e evasão são ainda maiores, conforme veremos posteriormente neste texto.

Para tornar mais claro o problema evidenciado no caso de gestão aqui apresentado, faremos uma breve contextualização do cenário nacional, estadual e municipal no que se refere às políticas voltadas para o Ensino Fundamental e, mais especificamente, para os anos iniciais, compreendidos como ciclo de alfabetização, para, enfim, retornarmos ao contexto escolar a fim de debatermos a defasagem da leitura e escrita no 6º ano dessa etapa de ensino na referida escola.

Tomaremos como marco inicial a Lei Federal 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que amplia o tempo de duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, como uma tentativa do Governo Federal de “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade” (BRASIL, 2016). No entanto, conforme afirmam Guarnieri e Vieira (2010), essa ampliação do tempo de escolarização parece não ter sido o suficiente para diminuir a defasagem na alfabetização e garantir a todos os alunos o acesso à leitura e escrita. Segundo os autores,

a ampliação do tempo de escolarização deve estar atrelada à qualidade do ensino oferecido e a oportunidades efetivas de aprendizagem da leitura e da escrita, o que envolve um trabalho sistemático por capacidades fundamentais da alfabetização, com objetivos bem definidos a serem alcançados em cada ano do Ciclo Inicial de Alfabetização. (GUARNIERI e VIEIRA, 2010, p. 67)

Sendo assim, para além da ampliação do tempo escolar, faz-se necessária também a mudança da prática pedagógica da escola, essencialmente a do professor que atua diretamente na alfabetização, deixando evidente a necessidade de investimentos na formação e capacitação do professor alfabetizador bem como no “apoio às escolas no processo de reorganização de suas práticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos, tendo em vista sua qualidade” (GUARNIERI e VIEIRA, 2010, p. 67).

Apesar de a Lei Federal 11.274/2006 ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos e as Resoluções CNE/CEB 04/2010 e CNE/CEB 07/2010 estabelecerem as diretrizes curriculares para essa ampliação, ainda se fazia necessária a criação de ações práticas para a garantia do direito à aprendizagem na idade certa, sendo então instituído pelo MEC, através da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, o Pacto

## DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), um programa com o objetivo de vencer os desafios da alfabetização em nível nacional, buscando “assegurar a plena alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade” (BRASIL, 2016, p. 3) fazendo jus à Meta 5 do PNE (Plano Nacional de Educação)<sup>1</sup>, na qual se estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

No intuito de melhorar a qualidade do ensino na rede estadual, com foco na alfabetização na idade certa, o governo de Minas Gerais antecipa a Lei Federal nº 11.274/2006 e institui, por meio do Decreto 43.506 de 6 de agosto de 2003, o ensino fundamental de nove anos ofertado pela rede estadual, com matrícula a partir dos seis anos de idade. Sendo assim, a partir do ano de 2004, todas as escolas da rede estadual tiveram que se adequar a esta nova proposta, cujo objetivo era alfabetizar, até 2010, todas as crianças até os oito anos de idade. Uma medida que, para além de aumentar o tempo de escolarização com foco na alfabetização, tem também como objetivo melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, o que se reflete nos resultados apresentados por estes nas avaliações externas.

Como forma de aferir tais resultados de aprendizagem, além dos sistemas nacionais, tais como a Prova Brasil, o estado de Minas Gerais criou, nos anos 2000, um sistema próprio de avaliação de desempenho escolar denominado Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). O SIMAVE objetiva desenvolver programas de avaliação integrados cujos resultados forneçam informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino. Desde a sua implementação, o sistema passou por uma série de mudanças, sendo hoje composto por dois programas distintos: o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica)<sup>2</sup> e o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização)<sup>3</sup>.

---

1 Aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. As 20 metas definidas no PNE relacionam-se ao enfrentamento das barreiras para acesso e permanência, bem como das desigualdades educacionais regionais, em função das especificidades locais, primando por garantir a todos o exercício da cidadania.

2 Fazendo parte do SIMAVE desde a sua criação em 2000, o PROEB avalia de forma censitária todos os alunos das redes estadual e municipal ao término de cada etapa de escolaridade, ou seja, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Produz diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes nas áreas de conhecimento avaliadas, permitindo, uma vez identificada qualquer fragilidade nesse processo, que ações sejam realizadas com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada.

3 O PROALFA integra o SIMAVE desde 2006, passando por sucessivas ampliações. Atualmente avalia de forma censitária os alunos da rede pública do 3º ano do Ensino Fundamental e de maneira amostral os estudantes do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. A avaliação promove um diagnóstico cada vez mais abrangente dos processos de alfabetização e letramento na rede pública em Minas Gerais, uma vez que avalia a conclusão do ciclo da alfabetização, possibilitando diagnosticar pontualmente o desempenho de cada estudante, a fim de promover as intervenções necessárias à constante melhoria da aprendizagem.



## DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Os resultados das avaliações realizadas por esses dois programas servem de base para responder às necessidades de planejamento e ação educacionais, servindo à realidade da sala de aula e influenciando a definição de políticas públicas para a educação em todo o estado. Tanto as escolas da rede estadual quanto as da rede municipal participam das avaliações do SIMAVE, e, devido a sua relevância no diagnóstico da aprendizagem nas diferentes etapas, apontando prioridades educacionais tanto para professores, especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema, é de suma importância a sua utilização para um melhor direcionamento de ações com vistas à eficácia na educação.

O município de Aluísio Azevedo, situado na região Centro-Oeste do Estado de Minas Gerais, com 3.391 habitantes, sendo 1.303 destes residentes na zona rural, segundo o último censo demográfico realizado em 2010 pelo IBGE, é responsável pelo atendimento escolar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em suas duas escolas mencionadas anteriormente. A essas duas escolas é atribuída a função de alfabetizar todas as crianças do município, tarefa essa que deve ocorrer até os oito anos de idade, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme determinam os preceitos legais.

As duas escolas apresentam significativas diferenças de realidade contextual e resultados educacionais, visto que a escola situada na sede atende a alunos com níveis socioeconômicos mais elevados, enquanto a escola localizada no distrito atende a alunos com baixos níveis socioeconômicos.

No intuito de superar tal desafio para a garantia do direito à aprendizagem em tempo certo, o município, além de aderir às políticas educacionais estaduais, como o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e Alfabetização no Tempo Certo (ATC), criados em 2007, aderiu também à política do PNAIC no ano de 2013, com foco na alfabetização de todos os alunos do município até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Assim, a expectativa do município em relação ao programa de formação continuada proposto pelo Governo Federal era a de provocar uma série de transformações nas orientações educativas, na cultura escolar e nos métodos de ensino de seus professores alfabetizadores, tendo em vista a realidade local e a diversidade de seus alunos. Dessa forma, todos os professores do 1º ao 3º ano, totalizando dez professores alfabetizadores da rede, participaram do curso de formação e o

DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

município recebeu todo o aporte material e orientação pedagógica para a devida implementação das ações propostas pelo PNAIC.

É importante ressaltar, no entanto, que muitos são os desafios que se impõem ao município de Aluísio de Azevedo no objetivo de garantir a alfabetização de todos os seus alunos até os oito anos de idade, desafios esses que perpassam pela realidade contextual do próprio município com realidades socioeconômicas distintas entre as escolas da rede até a deficiência na formação dos profissionais, docentes que nela atuam. Os efeitos desses desafios podem ser vistos na escola estadual foco do caso de gestão apresentado neste artigo, que recebe todos os alunos do município a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, e permanecem até o Ensino Médio.

Com funcionamento apenas no turno matutino, das 7h20 às 11h40, a escola estadual, de acordo com informações extraídas do SIMADE, atende atualmente 277 alunos, desses 185 estão enturmadados em sete salas de anos finais do Ensino Fundamental, sendo duas turmas de 6º ano, duas de 7º ano, uma de 8º ano e duas de 9º ano. Os outros 92 alunos enturmadados em três salas de Ensino Médio, das quais é ofertada uma turma de cada ano de escolaridade.

Do total de alunos matriculados na escola, 130 são oriundos da zona rural, uma representatividade de 47% das matrículas, sendo que a maior parte desses vem de um contexto socioeconômico e familiar diverso, refletindo por vezes em diferentes formas situacionais no âmbito escolar, tais como indisciplina, desinteresse, agressões, depredações do patrimônio, dentre outros. A fim de melhor atender a diversidade de seus estudantes, a Escola Estadual, diante de sua proposta pedagógica, tem apresentado um trabalho diversificado, tendo como objetivo oportunizar o acesso aos conhecimentos científicos, indo de acordo com as necessidades dos alunos, de maneira que estes se tornem indispensáveis para construção da cidadania, num contexto democrático de respeito mútuo, valorizando o indivíduo independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo ou opinião.

A escola tem desenvolvido uma série de projetos em parceria com organizações e entidades locais, tais como a Polícia Militar, o CONSEP (Conselho de Segurança Pública), Conselho Tutelar e o CRAS (Centro de Referência e Assistência Social), no intuito de fortalecer o exercício da cidadania.

Em relação à infraestrutura da escola, apesar de necessitar de intervenções de reforma para sua melhoria, principalmente no que se refere à acessibilidade, em

## DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

geral ela pode ser considerada como adequada. Um prédio antigo, com salas amplas e arejadas, dispondo de 11 salas para uso em aulas, sala de professores, biblioteca com sala de multimeios, laboratório de informática, secretaria, sala da direção, cozinha com um pequeno refeitório, pátio e quadra descobertos, quatro banheiros para uso de alunos e funcionários e uma área externa cercada por muros sendo parte desta composta por um jardim arborizado.

Sua equipe administrativa e pedagógica conta com 31 funcionários. Destes, apenas oito são efetivos, sendo os outros 23 designados no início de cada novo ano letivo. Vale destacar também que, com exceção dos professores que atuam com as disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Química, todos os demais professores da escola possuem graduação acrescida de especialização na área em que atuam.

Apresentado o funcionamento, a estrutura, bem como a equipe escolar, passamos então a analisar os resultados alcançados pelos esforços coletivos de seus membros traduzidos nos índices de resultados educacionais da escola.

A Escola Estadual foco do caso de gestão aqui apresentado não tem alcançado resultados satisfatórios, evidenciados nas últimas avaliações externas do PROEB, bem como nas internas, como foi dito no início deste artigo. Os resultados internos da própria escola evidenciam que o problema de reprovação, evasão, distorção e até mesmo abandono que tem influenciado negativamente os índices de resultados da escola é mais evidente no 6º ano do Ensino Fundamental, série em que os professores de Língua Portuguesa diagnosticaram grave defasagem na leitura e escrita de boa parte dos alunos que ingressou nessa etapa de escolaridade na referida escola.

Analisando dados de avaliações internas da escola, a partir do ano de 2013, podemos observar, no quadro 1, um número bastante expressivo de reprovação e evasão ocorrido no 6º ano.

### Quadro 1. Resultado final dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual foco do caso de gestão

Ano Letivo	Aprovados	%	Reprovados	%	Evadidos	%	Total
2013	53	84,1	9	14,3	1	1,6	63
2014	45	88,2	5	9,8	1	2	51
2015	38	79,2	6	12,5	4	8,3	48
Total	136	84	20	12,3	6	3,7	162

Fonte: Ata de resultados finais (ESCOLA ESTADUAL, 2016).

## DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Na escola foco do caso de gestão, os índices de reprovação e evasão no 6º ano do Ensino Fundamental aumentaram entre 2013 e 2015, o que consequentemente vem refletindo também nas altas taxas de distorção idade-série registradas nessa mesma etapa de escolaridade em 2016. Importante destacar aqui que tanto os alunos que evadem, quanto aqueles que são reprovados no 6º ano, na escola em questão, são aqueles que apresentam grave defasagem tanto na leitura quanto na escrita, apresentando baixos índices de aproveitamento nas avaliações internas da disciplina de Língua Portuguesa, sendo, portanto, sem nenhuma exceção, reprovados nessa disciplina bem como em diversas outras disciplinas do currículo escolar.

Analisando também os resultados das últimas avaliações externas de Língua Portuguesa (PROEB) – 5º ano do Ensino Fundamental –, realizadas pelos alunos oriundos da rede municipal, temos:

**Quadro 2. Resultados do PROEB - 5º Ano do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**

Ano Letivo	Proficiência por Escola		Níveis de proficiência			Total Alunos que fizeram a prova
			Baixo	Interm.	Recom.	
2013	E. M. 1 (localizada no município)	214,7	6	5	13	24
	E. M. 2 (localizada no distrito)	199,2	6	9	5	20
2014	E. M. 1	208,2	9	5	11	25
	E. M. 2	202,4	7	2	6	15
Total			28	21	35	84

Fonte: Resultados do SIMAVE/PROEB.

O quadro 2 evidencia que, no ano de 2014, dos 40 alunos avaliados nas duas escolas municipais, 16 se encontravam no nível de proficiência de baixo desempenho em Língua Portuguesa, representando um percentual de 40%, enquanto que em 2013 o percentual de alunos nesse mesmo nível era de aproximadamente 27%, evidenciando um acréscimo significativo e preocupante na baixa proficiência dos alunos aferida nas duas últimas medições do PROEB na disciplina. Importante ressaltar que no ano de 2015 o sistema estadual não avaliou os alunos do 5º ano.

Relacionando os dados apresentados nos quadros 1 e 2, ou seja, confrontando os resultados do PROEB dos alunos concluintes do 5º ano em 2014 com o resultado final desses mesmos alunos no 6º ano de 2015, evidencia-se o baixo desempenho

## DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

obtido nas avaliações do PROEB/2014 refletido na alta taxa de reprovação e evasão ocorrida no ano letivo de 2015 na Escola Estadual foco do caso de gestão.

Vale acrescentar ainda que, em avaliação diagnóstica de língua portuguesa, elaborada de acordo com a matriz de referência do SIMAVE/PROEB<sup>4</sup> – 5º ano pelo professor da turma e aplicada no início do ano de 2016 aos alunos que ingressaram no 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual em questão, dos 38 alunos que realizaram esta avaliação, oito obtiveram menos de 50% de acertos num total de 14 questões. Esses alunos, segundo o professor da turma, apresentam sérios problemas de defasagem na leitura e escrita necessitando de intervenções pedagógicas para que possam acompanhar os demais.

Como podemos perceber, estamos diante de um grave problema que é a defasagem de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano, evidenciada nos resultados de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, repercutindo nas demais disciplinas. A pesquisa motivada por este caso de gestão aqui apresentado tem, portanto, como questão de investigação: quais medidas podem ser implementadas na Escola Estadual foco de pesquisa para sanar a defasagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental?

Portanto, para responder à questão proposta, é preciso indagar como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita por meio de levantamento bibliográfico acerca da alfabetização e do letramento e, ainda, realizar uma pesquisa qualitativa a fim de analisar como os professores de Língua Portuguesa lidam com as defasagens de seus alunos. Para isso, além do levantamento bibliográfico, para a realização da pesquisa, serão aplicados questionários aos professores com perguntas estruturadas, bem como serão realizadas observações nas turmas de 6º ano da escola foco da pesquisa durante algumas aulas. Feito isso, será proposto um Plano de Ação Educacional no intuito de estabelecer medidas pedagógicas para sanar as defasagens de aprendizagem encontradas.

---

4 A matriz de referência de Língua portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental - PROEB/2015 é composta por 16 descritores distribuídos em seis tópicos/temas. As Matrizes de Referência do PROEB têm como base as Matrizes de Referência para as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e contemplam o que é básico, essencial e possível de ser aferido por meio de testes de múltipla escolha.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Documento Básico. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. MEC. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao\\_de\\_professores\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNAIC em ação 2016**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. MEC, Brasília, 2016. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento\\_Orientador\\_PNAIC\\_EM\\_ACAO\\_2016.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. MEC. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 07/2010 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. MEC. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 4 set. 2016.

DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.274/ 2006 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 3 set. 2016.

ESCOLA ESTADUAL. **Ata de resultados finais.** Aluísio Azevedo-MG: Secretaria da Escola, 2016. Acesso em: 27 out. 2016.

GUARNIERI, M. R.; VIEIRA, L. C. **Alfabetização no ensino fundamental de nove anos:** avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/286/319>>. Acesso em: 4 out. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_minas\\_gerais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_minas_gerais.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 430 de 7 de agosto de 2003.** Define normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 2003.

\_\_\_\_\_. SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Emitir Totalização de Alunos Enturmadados 2016.** Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/imprimir.faces>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. **PROEB – Resultado por Escola.** Disponível em:

<<http://www.simave.caedufff.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. **PROALFA– Resultado por Escola.** Disponível em:

<<http://www.simave.caedufff.net/proalfa/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

QEDU, Portal. **Aprendizado dos alunos: Brasil.** Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

# EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MANAUS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Raika Sampaio de Macedo Costa\**  
*Juliana Alves Magaldi\*\**  
*Carolina Alves Magaldi\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda o ensino oferecido a alunos surdos em uma escola da rede estadual de Manaus, enfocando os principais problemas que se colocam à gestão. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Raika Sampaio de Macedo Costa, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública orientada pela Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi.

A escola que será apresentada neste caso terá a sua identidade preservada e aqui será denominada, pelo nome fictício, de Escola Estadual Maria da Costa (EEMC). Ela pertencente à Coordenadoria Distrital de Educação 01<sup>1</sup>, foi criada pelo decreto nº 6.331 de 13 de maio de 1982, especificamente para atender alunos surdos em cumprimento aos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e demais documentos legais. Em 2004, devido à demanda, ampliou seu atendimento educacional para alunos surdocegos.

De acordo com o PPP da escola (EEMC, 2015a), as atividades escolares em 1982 iniciaram com 150 alunos matriculados, nos turnos matutino, vespertino e noturno, com faixa etária de 4 a 25 anos. Em 2014 a escola tinha 146 alunos, nos dois turnos assim distribuídos: matutino, do 1º ao 5º ano, com 54 alunos e vespertino, do 6º ao 9º ano, com 92 alunos.

Atualmente, a escola funciona com 90 alunos, nos dois turnos, estando assim distribuídos: matutino, do 2º ao 5º ano, com 35 alunos e vespertino, do 6º ao 9º ano, com 55 alunos. A diminuição no total de alunos matriculados se deu por diversos fatores, sendo o principal a mudança de prédio, exigência do Ministério Público, em virtude da falta de acessibilidade nas instalações anteriores. Hoje, a

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

\*\* Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Ciência da religião (UFJF).

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

1 Órgão que responde à SEDUC/AM e é responsável em monitorar e acompanhar o trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido na escola.



escola divide espaço com outra instituição específica de atendimento a alunos com deficiência intelectual. Apesar de o atual espaço possuir estrutura física acessível e estar localizado no centro da cidade, persistem problemas em relação ao traslado dos alunos em função da circulação do transporte público na região da escola.

Estruturalmente a escola possui um espaço pequeno em comparação ao anterior, que tinha três andares e vinte salas de aula, conforme registro do PPP (EEMC, 2015a). No espaço atual são dez salas, das quais seis funcionam como salas de aula para alunos surdos, uma sala específica para surdocegueira e três para projetos (leitura, informática e recuperação de estudos em Língua Portuguesa e Matemática); além de uma sala para coordenação pedagógica; uma secretaria; uma para a gestora; uma cozinha; um refeitório; depósitos de merenda, de materiais pedagógicos, de limpeza e de materiais esportivos; ainda uma quadra de esportes e um banheiro que são compartilhados com a outra escola, como informado anteriormente. Toda essa estrutura é administrada por uma diretora, uma pedagoga, 32 professores, dos quais dois são surdos, uma secretária, um auxiliar técnico administrativo, um agente de portaria, três vigias, duas merendeiras e três serviços gerais.

As práticas de ensino da Escola Maria da Costa também mudaram ao longo dos anos, de acordo com a legislação vigente, conforme descrito na Proposta Curricular da escola. A instituição foi criada, inicialmente, com a finalidade de atender estudantes surdos, fundamentada pela abordagem educacional oralista, que se caracterizava “pelo aprendizado da Língua Portuguesa na sua modalidade oral e escrita na escola, por entender que esta era a única possibilidade de integrar o surdo na sociedade majoritária ouvinte” (SLOMSKI, 2010 apud EEMC, 2015a, p. 8).

O trabalho pedagógico consistia em metodologias com ênfase na oralização, como o atendimento individual, em que o estudante era atendido em cabines para o treino da fala oral e o treino auditivo. Na sala de aula trabalhava-se com a leitura labial e, com no máximo, oito alunos por turma, devido à necessidade da comunicação oral com os alunos. É necessário ressaltar que essa perspectiva educacional predominava no cenário educacional no que diz respeito à educação de surdos (EEMC, 2015, p. 5).

Aproximadamente em 1995, a escola passou da abordagem oralista para a comunicação total, que se caracteriza pelo uso de todas as formas de comunicação, como o uso de sinais, mímicas, gestos, pantominas, recursos visuais, fala e outros, ou seja, a escola utilizou métodos diversificados de ensino que foram do oralismo

até o reconhecimento da LIBRAS como língua, pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que a entende como “a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (EEMC, 2015a, p. 8).

A Língua de Sinais não é totalmente reconhecida no ambiente escolar, pois não é utilizada por todos os funcionários da referida escola como meio de comunicação para o aluno surdo. Muitos profissionais são lotados para trabalhar na instituição Maria da Costa sem ter, ao menos, o curso básico de Libras, apesar de a escola ser especializada no atendimento à comunidade surda, conforme consta nas pastas dos funcionários da escola.

É importante destacar que o método de ensino adotado pelos professores que desconhecem a LIBRAS está entre a leitura labial pelos surdos, uso da fala pelos professores e comunicação total, que desvalorizam a língua natural dos surdos e suprime sua identidade cultural, valorizando, assim, a cultura ouvinte, ou seja, são procedimentos e práticas embasadas num currículo centrado na audição.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2015, p. 11) da EEMC, que tem como pressupostos oferecer uma educação bilíngue para surdos:

Uma escola bilíngue deve considerar as especificidades do educando surdo, sua língua como prioritária, exige um corpo docente que utiliza a libras para ensinar, incentiva o uso da língua de sinais em todos os espaços escolares, usa recursos visuais nas aulas, contribui para a construção da identidade do sujeito surdo, através das interlocuções com os surdos adultos, propiciando um ensino direcionado a esse estudante.

A proposta curricular bilíngue da EEMC iniciou seu processo de construção em 2012, sendo concluída em 2015, e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) para uso em 2016. De acordo com a proposta curricular bilíngue da EEMC, em cada ano da vida escolar, o aluno poderá aprender, nas mais diversas disciplinas, conteúdos relacionados tanto à disciplina cursada como também a suas características como pessoa pertencente a uma Comunidade Surda, obtendo um currículo que respeita a sua Identidade e Cultura Surda.

Dessa forma, os Componentes Curriculares, baseados na legislação educacional vigente, LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais, não são subtraídos em seu

Conteúdo Programático, mas acrescidos da Cultura e Identidade Surdas e outros aspectos relacionados à Surdez. Dessa forma, o Currículo da Escola Maria da Costa deverá ser enriquecido e transmitido ao aluno surdo em sua língua primeira e também na língua portuguesa na modalidade escrita, tornando o aluno apto a exercer sua cidadania.

Quanto aos conteúdos ministrados pelos docentes da EEMC, que devem atender ao pressuposto no PPP, ou seja, ter relação não só com a disciplina, mas conteúdos que estejam relacionados à cultura e identidade surda, de acordo com o planejamento anual entregue por cada docente à coordenação pedagógica da escola, apenas a disciplina de Língua Portuguesa, ministrada por uma professora bilíngue, possui os conteúdos relacionados à surdez e a disciplina de atuação.

Em relação ao ensino da disciplina Libras, vale ressaltar que, como toda língua de sinais, essa é uma língua de modalidade espaço-visual ou gestual-visual. De acordo com Quadros (1997, p. 64), que nos esclarece sobre essa modalidade de língua:

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através do canal oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço.

Ainda sobre a diferenciação entre as duas modalidades de língua, Brito (1995, p. 19) ressalta que:

As línguas de sinais se distinguem das línguas orais porque se utilizam de um meio ou canal visual-espacial e não oral-auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários por meio das mesmas dimensões espaciais.

Os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e 1.363/2001, afirmam:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais; devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras - de forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras.

Diante do exposto, a formação do professor para o ensino de línguas deve ser, preferencialmente, em Letras-Libras, pois esse curso tem o currículo necessário que proporciona ao docente uma habilitação adequada.

Todos os docentes que trabalham na escola realizam dois tipos de planejamentos, sendo eles denominados planejamento bimestral e Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), que obedecem a LDB 9.394/96:

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:

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

No que se refere às HTPs, a Escola Estadual Maria da Costa deve estar organizada em conformidade com a Lei 1.1738 de 2008, parágrafo 4º, que trata sobre a composição da jornada de trabalho, devendo ser de “no máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

No início do ano letivo, todos os professores receberam uma pasta para registro das HTPs, dentro da qual consta o horário fixo destinado a essas horas, mas, conforme dito pelos professores, as horas pedagógicas são utilizadas para desabafos relacionados ao trabalho, correção ou elaboração de atividades e avaliações, dentre outras de maneira individualizada, pois raramente encontram tempo para discutir assuntos pertinentes ao ensino e aprendizagem dos alunos com a coordenação pedagógica ou gestão, afirmam eles.

De acordo com o calendário disponível para consulta, houve em 2016 apenas três planejamentos com toda a equipe pedagógica da escola e, esses momentos, são destinados a apresentação e discussão em torno do cronograma de atividades a serem realizadas durante todo o bimestre. Conforme foi observado, durante o planejamento são apresentadas as atividades a serem executadas durante os meses relacionados ao bimestre, o que demanda muito tempo destinado a informações e pouco para discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem dentro de sala de aula, como: o método de ensino adotado, avaliações aplicadas, rendimento dos alunos, compartilhamento de experiências exitosas, dentre outros.

Outro ponto abordado, tanto no PPP, quanto no Regimento Escolar da EEMC está relacionado às avaliações. De acordo com o PPP (EEMC, 2015a, p. 40), elas também

deverão ser diferenciadas, uma vez que o professor tem a liberdade de utilizar-se da língua portuguesa e também de diversas formas que privilegiem a língua de sinais como primeira língua do aluno. Produções que estimulem a oralidade podem ser gravadas em vídeos e refeitas, caso o aluno necessite de correções para alcançar um aprendizado significativo.

De acordo com o Regimento da EEMC (2015b, p. 13), o número de avaliações mínimas por bimestre do ensino básico dos níveis e etapas de ensino deve corresponder a seguinte forma:

**Tabela 1. Quantidade de avaliações por modalidade de ensino e disciplina**

Componente Curricular	I CICLO Ensino Fundamental	II CICLO Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Anos Finais
Língua Portuguesa	3	3	3
Arte	2	2	2
Educação Física	2	2	3
Matemática	3	3	3
Ciências	2	2	3
História	2	2	3
Geografia	2	2	3
Língua Estrangeira Moderna	2	2	3
Ensino Religioso	2	2	2

Fonte: Regimento Escolar (EEMC, 2015b, p. 13).

Percebe-se que tanto o regimento escolar, quanto o PPP da EEMC não contemplam a disciplina Libras em seu quadro de avaliações mínimas por bimestre, embora a escola tenha uma proposta curricular diferenciada e professores surdos em seu quadro administrativo.

Um aspecto não contemplado nos planejamentos, bimestrais e anuais, entregues à coordenação pedagógica da escola, é a falta de avaliações em L1 que é a Libras, língua materna dos alunos surdos. A maioria das avaliações tem como descrição nos procedimentos presentes no planejamento, provas e trabalhos escritos, ou seja, os alunos são avaliados em L2, que é a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Apenas o professor de Libras adota a avaliação em L1, mas não faz registro em vídeo dessa forma de avaliação.

A escola possui uma proposta e uma matriz curricular diferenciadas que contemplam a disciplina Libras e conteúdos específicos, que abordam questões relacionadas a

cultura e identidade surda, valorizando, assim, o sujeito surdo em sua singularidade linguística; também tem um Projeto Político Pedagógico que apresenta uma visão e missão que tem como objetivo a equidade e o respeito às diferenças e um regimento próprio da escola que apresenta as funções de cada funcionário e a obrigatoriedade destes em saber Libras, além de constar a necessidade de desenvolver avaliações na língua materna dos surdos. Entretanto, a realidade presente em diversos documentos registrados em meio físico e eletrônico nos comprovam o contrário.

A tabela 2, apresentada a seguir, nos dá uma visão do quadro funcional dos docentes da escola, o que também vai de encontro ao pressuposto no Regimento Escolar e PPP da escola.

**Tabela 2. Levantamento de dados dos professores da EEMC em 2016**

TURNO	Nº DE PROFS.	SITUAÇÃO FUNCIONAL		FORMAÇÃO NA ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO EM LIBRAS
		EFETIVO	CONTRATADO		
Matutino	22	17	5	18	20
Vespertino	18	13	5	13	15
TOTAL	40	30	10	32	35

Fonte: PPP (EEMC, 2015a).

Apesar de grande parte do quantitativo de profissionais da EEMC ser efetivo, ainda existem, em seu quadro funcional, docentes sem formação na área de atuação e sem capacitação em Libras, que é a língua majoritária do processo educacional de ensino dos alunos surdos.

Diante do contexto apresentado, percebemos a utilização de métodos diversificados de ensino na EEMC, que vão do oralismo à comunicação total, até a utilização da Libras e tentativas de implantação da proposta curricular bilíngue, mas a Língua de Sinais não foi totalmente reconhecida, nem é utilizada por todos os funcionários da referida escola como meio de comunicação para o aluno surdo, que tem sua língua natural negada, submetendo-se a metodologias de ensino e formas de comunicação que os limitam da sua expressão natural e do acesso amplo ao conhecimento.

Deve-se considerar o que o Plano Nacional de Educação (2014-2024), prevê, na sua Meta 4, estratégia 4.7: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos”. O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 também “assegura que os alunos surdos tenham uma

educação bilíngue”. Além disso, o próprio Projeto Político Pedagógico da escola, aprovado em 2015 pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), o Regimento Escolar e a Proposta Curricular diferenciada da escola buscam garantir essa oferta.

Com base nesses documentos, justifica-se a importância deste estudo, em virtude da necessidade de propor ações para adequar às práticas de ensino da Escola estadual Maria da Costa, contemplando o direito linguístico do sujeito surdo em adquirir competências e habilidades por meio da sua língua materna e dessa forma melhorar seu desempenho em L2.

A contratação de professores que não possuem conhecimento de LIBRAS (apresentam na maioria das vezes o curso básico) e o fato de muitos não terem a devida formação na área de atuação, ou seja, são professores formados em Pedagogia ou Normal Superior para ministrarem aulas de Geografia, História, dentre outras, geram dúvidas quanto ao método e ao conteúdo a ser utilizado. Dessa maneira, ficam divididos entre o oralismo, comunicação total e LIBRAS, não sabendo ao certo quais métodos utilizar, de maneira a desenvolver, nos alunos, competências e habilidades da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Todo esse contexto tem resultado o baixo desempenho dos alunos nas avaliações existentes na escola quanto à aquisição da segunda língua (Língua Portuguesa na modalidade escrita) e na insatisfação daqueles docentes que “caminham sozinhos” utilizando uma metodologia que valoriza a LIBRAS como base para o ensino da Língua Portuguesa.

Há, nessa perspectiva, a necessidade de um olhar de respeito e valorização das diferenças para que se possa construir uma educação que leve o estudante surdo aos conhecimentos de mundo da mesma forma que um estudante ouvinte.

Portanto, acreditamos que vários fatores têm impedido a melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos surdos da EEMC e a concretização desta como escola bilíngue. Aqui elencamos algumas hipóteses, como possíveis empecilhos da efetivação de práticas de ensino que desenvolvam competências e habilidades em L1 e L2 pelos alunos da EEMC: o contexto histórico educacional vivido pela escola ao longo dos anos, tendo como foco o método oralista; planejamentos focados em informes sobre o cronograma bimestral; métodos diversificados de ensino adotados pelos professores; falta de autonomia da gestão na contratação de professores que

sejam capacitados em libras; falta de utilização de recursos visuais/adaptados ao ensino de surdos; sistema de avaliação com foco em L2; falta de formação dos profissionais que trabalham na escola.

Diante do exposto, percebemos o seguinte problema: quais ações podem ser desenvolvidas para tornar mais efetivas as práticas de ensino voltadas aos alunos surdos da EEMC?

## Referências

AMAZONAS. SEDUC. **Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em: <<http://www.seduc.am.gov.br/>> Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html)>. Acesso em: 21 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Censo Escolar. Número de Escolas Públicas no Ensino Fundamental**. Manaus, 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=130260&idtema=156&search=amazonas|manaus|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 26 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Brasília, 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília Edição Extra – 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **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/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 29 out. 2014.



\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 7 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Dispõe sobre o piso salarial e a jornada de trabalho dos profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto.htm)>. Acesso em: 21 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007.../2009/decreto/d6949.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007.../2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.098 de 23 de março de 1994.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004.../2005/decreto/d5626.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004.../2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 5 nov. 2016.

BRITO, L. F. Integração Social e Educação dos Surdos. In: SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

EEMC. Escola Estadual Maria da Costa. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Regimento Escolar**. Manaus, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Sistema Integrado de Lotação de Servidores**. Manaus, 2016a.

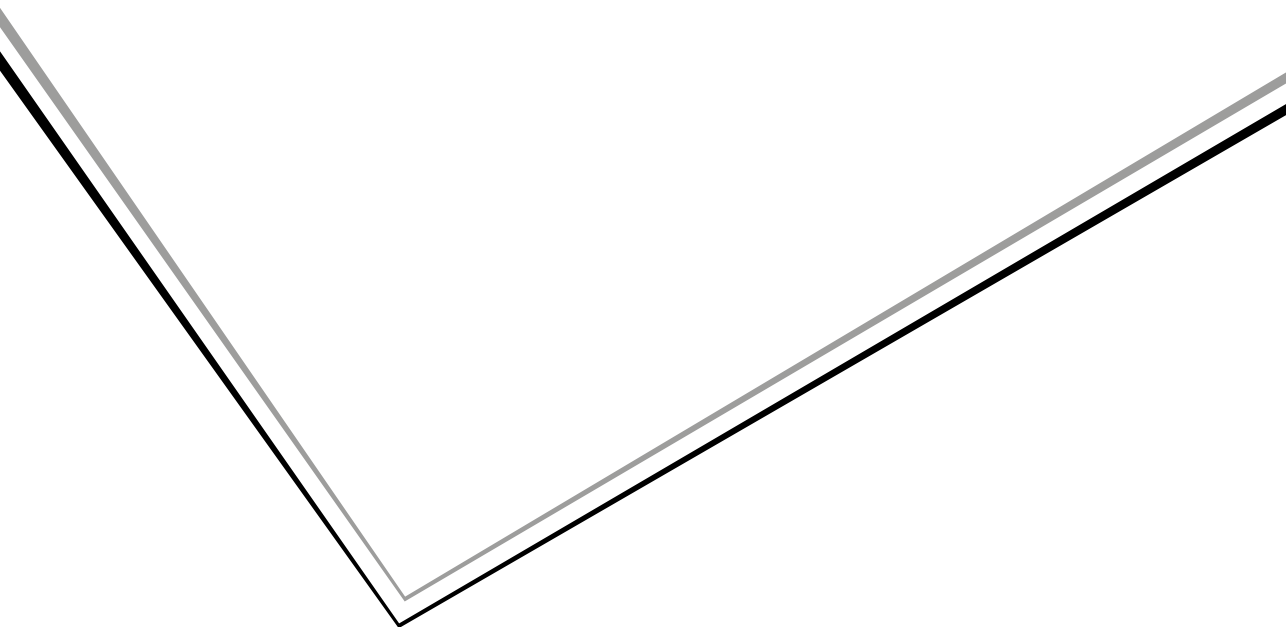
\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular Bilíngue**. Manaus, 2016b.

QUADROS, R. M. de. **Aquisição de Linguagem por crianças Surdas** (Série Atualidades Pedagógicas). In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

# SEÇÃO 2

Gestão Democrática





# GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DO ESTABELECIDO LEGALMENTE AO OBSERVADO NO COTIDIANO

*Luiz Carlos Gesqui\**

O convite à discussão sobre a gestão democrática como prática recorrente nas escolas brasileiras possibilita, de imediato, sua associação a um possível cenário há muito tempo idealizado por diferentes integrantes do campo educacional brasileiro, qual seja: a participação efetiva de todos os atores da escola tanto nos processos decisórios como nos processos de efetivação das ações centrais de todas as práticas escolares – entendidas aqui como pedagógicas e administrativas – presentes no cotidiano escolar.

Entretanto, a transformação de cenário idealizado em cenário real ainda enfrenta inúmeros obstáculos, haja vista que tal efetivação está condicionada a diversos aspectos e várias peculiaridades de cada sistema ou rede de ensino e, de modo especial, de cada unidade escolar; todavia, a incursão na análise desta gama de peculiaridades torna-se inviável aqui, dadas as limitações deste tipo de texto, mas, ainda assim, dois aspectos devem ser destacados.

O primeiro refere-se à ampla sustentação legal, que direta ou indiretamente corroboram a gestão democrática como um dos princípios da educação nacional, com destaque para a atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), para a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e para a Lei 13.005 (BRASIL, 2014), que estabelece o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. O segundo refere-se ao conjunto de produções acadêmicas que tem investigado, sob diferentes aspectos, a efetivação da gestão democrática como princípio no interior das escolas, e é para este segundo aspecto que os quatro artigos que compõem esta seção temática oferecem contribuições, uma vez que discutem a gestão participativa, a aproximação entre gestão da escola e comunidade para tomada de decisões e a atuação do Conselho de Escola, ou seja, elementos centrais para a gestão democrática.

\* Docente do Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA).

A justificativa quanto à utilização desses dois aspectos para a discussão sobre a gestão democrática nas escolas brasileiras é feita pelo que Marin e Penna (2013) apresentam no que se refere à regulamentação, neste caso, a efetivação nas escolas de determinações legais oriundas de instâncias administrativas superiores – e à regulação, isto é, os “ajustes” ou “adaptações” na regulamentação ocorridos no interior das escolas em função das peculiaridades de cada uma.

A regulamentação é palavra que remete ao regimento, às ordens superiores, a disposições oficiais a serem executadas. Portanto, refere-se a regras formais impostas, e, se oficiais, são genéricas. Já a regulação é palavra associada ao ato ou ao efeito de regular-se, também por regras, porém queremos destacar o seu caráter menos genérico, mais singular, visando acerto, ajuste, confronto, comparação, aferição do conteúdo de regras externas em face da realidade onde vivem e trabalham os agentes sociais, sobretudo os das escolas e das salas de aula. (MARIN e PENNA, 2013, p. 149)

Investigar como tem se materializado no interior das escolas ou redes de ensino a regulação da gestão democrática torna-se fundamental para a transformação de cenário idealizado para cenário real, ou dito de outro modo: a legislação estabelece em detalhes como deve ocorrer a gestão democrática, porém a investigação no interior das escolas ou redes de ensino apresenta, em detalhes também, aquilo que de fato ocorre. Nesse sentido, este texto está organizado de modo a situar a escola como instituição fundamental para a sociedade moderna; apresenta algumas produções que relatam como tem ocorrido a gestão democrática, sob diferentes aspectos nas escolas; apresenta os quatro casos de gestão que compõem esta seção temática e realiza algumas considerações.

A escola ainda hoje ocupa destacada importância na sociedade contemporânea e isso se revela por diversos indicadores, uma vez que todas as populações valem-se, direta ou indiretamente, de seus serviços. Todavia, e em especial nas últimas décadas, a sociedade brasileira tem questionado a qualidade dos serviços oferecidos pelo Estado, bem como solicitado uma participação mais efetiva na tomada de decisão sobre esses serviços.

Com a educação ocorre o mesmo e, apesar de estabelecida como um direito constitucional, ainda é vista por significativa parcela da população apenas como um serviço. Nesse sentido, a equipe responsável pela gestão educacional no âmbito da escola depara-se com o dilema de atender às determinações de

instâncias administrativas superiores – pautadas principalmente em determinantes econômicos – e aos anseios populares – pautados principalmente em informações limitadas e amplamente divulgadas em diferentes meios de comunicação. A partir desse contexto, torna-se possível discorrer sobre alguns limites e possibilidades de concepções e processos democráticos observados no interior das escolas.

No final da década de 1990, Gadotti e Romão (1997) discorriam sobre a autonomia da escola a partir de algumas concepções e propostas, tanto que apontavam como características de escolas democráticas da época o vínculo dessas escolas a um poder central hierarquizado e a participação popular no processo decisório. Defendiam a participação das camadas populares nos conselhos de escola como fundamental para democratizar a escola; todavia, alertavam para o fato de que essa participação era constantemente dificultada pelos que queriam o monopólio do poder. Os autores associaram tais características e obstáculos à pouca experiência democrática de nossa sociedade, à existência de um sistema decisório vertical e à pouca liderança política no campo educacional, entre outras. Contudo, manifestaram expectativas de que, com o envolvimento de outros atores no processo decisório das escolas, expresso principalmente com a participação efetiva nos colegiados, tais obstáculos seriam superados.

Em estudo posterior, Ferreira e Aguiar (2000) também sugerem uma participação efetiva dos colegiados na definição, implantação e acompanhamento das políticas educacionais atrelados a um amparo legal como possibilidades para a instalação e efetivação de uma escola democrática, visto que os rumos das políticas educacionais da época persistiam num padrão excludente e seletivo que impedia o direito à escolarização básica de qualidade à maioria da população.

Dado que os estudos citados anteriormente apontavam os colegiados como fundamentais para a efetivação de processos democráticos no interior da escola, tornou-se necessária a investigação sobre os mesmos, e, para tanto, Paro (2007), com o objetivo de estabelecer relações entre o que é oficialmente proposto pelas políticas educacionais e o que é de fato efetivado nas escolas, vai à escola investigar o que pensam e como atuam os diferentes atores da escola sobre o tema, com a hipótese de que os colegiados contribuiriam positivamente nessas relações; entretanto, constata que os mesmos, além de inoperantes, têm participação burocrática na escola, cujas funções estão indefinidas.

Essa constatação é corroborada por Costa (2002), que afirma que a escola ainda oferece – mesmo que apenas legalmente – espaços abertos para a crítica e a participação política, contudo, em sua prática cotidiana, referenda decisões hegemônicas que tratam as questões educacionais segundo a lógica mercantil. O autor destaca ainda que as ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas na escola têm sido marcadas pela descontinuidade e incertezas, transformando a escola em espaço privilegiado para referendar variadas ações políticas, principalmente por meio de seguidas alterações curriculares – que em muitos casos podem ser definidas como redução curricular. As significativas alterações nas práticas escolares observadas atualmente nas escolas em função de seus resultados nas avaliações externas em larga escala (GESQUI, 2015) ilustram essas afirmações.

Oliveira e Adrião (2007) apresentam importante estudo sobre gestão democrática na escola – considerada pelos autores outra expressão dos processos democráticos no interior da escola –, e destacam que a simples alteração de “administração da escola” por “gestão educacional” (democrática ou não) remete ao campo das execuções, ou seja, mesmo que a escola possua características que a definam como democrática, ainda assim, apenas executa determinações de instâncias superiores. Na prática, produz-se uma falsa impressão de participação ou, segundo os autores, a escola é despolitizada.

Os estudos aqui expostos representam uma parcela de processos democráticos que ocorrem no interior das escolas; por conseguinte, possibilitam algumas inferências. A existência de legislação educacional que determina a participação da sociedade na escola, neste caso expresso nos colegiados, ou que estabeleça políticas educacionais, pode ser entendida como avanço pelo fato de que o seu não cumprimento possibilita questionamento judicial, e, ainda enquanto possibilidade, no sentido de apontar para o aperfeiçoamento das mesmas. Porém, os mesmos exemplos podem ser entendidos como problemas, pois a existência da legislação não é garantia alguma de que a mesma é utilizada como foi idealizada, haja vista o trabalho de Brezinsk (1997) apresentar vários exemplos neste sentido. Eles podem também ser entendidos como desafios, uma vez que todas as ações relacionadas a estes e outros processos democráticos que ocorrem no interior das escolas articulam-se com aspectos sociais, econômicos e políticos, e, no âmbito escolar, essas articulações são intensificadas.



Afora os exemplos citados, faz-se necessário destacar que o profissional da educação que ocupa um cargo ou uma função na gestão educacional de uma escola tem uma demanda de atribuições que em diversas oportunidades lhe impossibilita o pensar sobre sua atuação, isto é, acaba por priorizar o fazer sem refletir sobre os possíveis desdobramentos da mesma, o que justifica ainda mais a disponibilização de estudos que descrevam em detalhes a condução de ações fundamentais para a efetivação da gestão democrática nas escolas. Os quatro artigos que compõem esta seção temática foram elaborados a partir dos relatórios de qualificação para obtenção do título de mestre em Educação e buscam tal objetivo.

O primeiro artigo, intitulado “Dificuldades na implementação da gestão participativa em um a escola da Zona da Mata mineira”, enfatiza a importância da gestão participativa expressa, de modo especial, em uma participação maior e mais efetiva de todos os atores da escola. Participação esta tímida e passiva segundo os dados apresentados, ou seja, mesmo com uma previsão legal para sua realização, e apesar de todos os esforços da equipe gestora para a ampliação dessa participação, o cenário apresentado é o de um distanciamento entre atores da escola e atores da comunidade escolar, embora se observe também o distanciamento entre os atores da escola e, nesse sentido, torna-se urgente encontrar respostas para as seguintes questões: 1) quais são as dificuldades para mobilizar a comunidade escolar para a efetivação de uma gestão democrática e participativa? e 2) Que ações o gestor pode implementar – além das já realizadas – no intuito de fomentar a integração de todos os atores envolvidos na dinâmica de responsabilidades da escola?

O segundo artigo, intitulado “O Conselho de Classe na Escola Campestre: possibilidades para a gestão pedagógica com base em evidências” apresenta um quadro interessante sobre o Conselho de Classe: num primeiro momento, destaca a sustentação legal do mesmo; num segundo momento, enfatiza suas atribuições; e num terceiro momento apresenta, em detalhes, como se materializa na Escola Campestre o Conselho de Classe. O quadro elaborado pelos autores não deixa dúvidas de que o Conselho de Classe na escola em questão não é utilizado como espaço privilegiado para o exercício da gestão participativa, em especial no que se refere à gestão pedagógica da escola.

Frente ao exposto, os autores destacam diversos desafios que se apresentam com o objetivo de transformar este cenário, entre eles: como conscientizar professores

sobre a necessidade dos acordos e compromissos pedagógicos coletivos? Como desenvolver por parte da equipe gestora e dos especialistas da educação básica a cultura das decisões pedagógicas com base em evidências? E, por fim, quais medidas a equipe gestora da Escola Campestre deve adotar para que as reuniões de Conselho de Classe se tornem efetivamente espaços de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem dos alunos?

O terceiro artigo, intitulado “Para onde foram os alunos? Ausência prolongada de estudantes da EJA semipresencial: estudo de caso do CESC Júlio Martins Ferreira de UNAÍ/MG”, investiga a evasão escolar na educação de Jovens e Adultos, e, para tanto, contextualiza historicamente tal modalidade, além de cotejá-la com programas de certificação por exames, programas estes que podem contribuir para a queda no número de matrículas na EJA assim como na ampliação do número de abandonos dessa modalidade. Os autores sugerem que a elaboração de um Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) dos alunos associado à ampliação de informações sobre esses alunos possibilitará a produção de indicadores que apontem a realidade da instituição pesquisada e contribuirá com a gestão da escola no combate à evasão escolar na EJA. Dito de outro modo, coletar informações é importante para a busca de soluções para a evasão escolar na EJA; contudo, “ouvir” os alunos, possibilitando sua efetiva participação no processo de tomada de decisões, tornou-se fundamental para o sucesso das ações a serem desencadeadas.

O quarto artigo, intitulado “Funcionamento efetivo do Conselho Escolar como prática de gestão democrática”, apresenta a fundamentação legal dos Conselhos Escolares no contexto nacional e no estado do Amazonas, destacando a importância da participação social no processo de gestão das instituições escolares. As autoras descrevem como foi o processo de implementação do Conselho Escolar em uma Escola de Educação de Tempo Integral de Manaus, em 2011, e a descontinuidade de suas ações a partir de então. Diante disso, emergem as seguintes questões: de que maneira, o gestor escolar – que neste caso é o presidente do Conselho Escolar – pode contribuir para o efetivo funcionamento de tal órgão colegiado na escola? Que ações podem ser desenvolvidas na escola para que os sujeitos reconheçam o Conselho Escolar como um dos espaços de participação social na escola?

A leitura isolada de cada artigo contribui para a compreensão de como as escolas têm vivenciado a tentativa de introduzir ou efetivar a gestão democrática como

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DO ESTABELECIDO LEGALMENTE AO OBSERVADO NO COTIDIANO

princípio em seu cotidiano, uma vez que evidenciam situações pontuais observadas no cotidiano das escolas investigadas que, a princípio, desapontam aqueles que lutam por uma escola em que os diferentes atores tenham participação efetiva tanto nas decisões quanto na efetivação das práticas escolares, porém evidenciam também a preocupação de cada escola em buscar soluções para essas situações, o que, de certo modo, elimina o desapontamento inicial, pois sugerem que ainda existe o interesse – ao menos por parte das escolas – na efetivação da gestão democrática.

Entretanto, uma importante contribuição para o campo educacional brasileiro no que se refere aos modos como a gestão democrática tem sido efetivada no interior das escolas brasileiras encontra-se no cenário ampliado obtido com o conjunto desses quatro artigos, vejamos.

Apesar de uma ampla e longeva sustentação legal sobre a gestão democrática e conseqüentemente suas formas de implantação no interior das escolas, observa-se quase que um grito de socorro por parte de gestores escolares para questões aparentemente de simples ou rápida solução, grito este encontrado em questionamentos do tipo: “como mobilizar a comunidade escolar para a efetivação de uma gestão democrática e participativa?”, ou “que ações o gestor pode implementar no intuito de fomentar a integração de todos os atores envolvidos na dinâmica de responsabilidades da escola?”, ou “como conscientizar professores?”, ou “de que modo ouvir os alunos na busca por soluções do cotidiano escolar?”, ou “de que maneira, o gestor escolar pode contribuir para o efetivo funcionamento dos colegiados na escola?”, ou “que ações podem ser desenvolvidas na escola para que os sujeitos reconheçam o Conselho Escolar como um dos espaços de participação social na escola?”.

Os questionamentos aqui descritos sugerem um longo caminho a ser percorrido para o estabelecimento, de fato, da gestão democrática como um princípio da educação brasileira, tendo em vista que explicitam a existência de um distanciamento grande entre a gestão das escolas e seus atores, sejam eles alunos, a ponto de a escola reconhecer a necessidade de ouvi-los sobre as razões de evasão, sejam eles professores, a ponto de reconhecerem sua impotência sobre como mobilizá-los ou conscientizá-los para uma participação efetiva nos colegiados, sejam eles o conjunto

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DO ESTABELECIDO LEGALMENTE AO OBSERVADO NO COTIDIANO

de representantes dos mais variados segmentos da escola e reunidos no Conselho de Escola, e a escola reconhece que as ações deste Conselho são descontínuas.

Os artigos, expostos nesta seção temática, evidenciam que a gestão democrática, ao menos para as escolas investigadas, ainda se apresenta apenas como um texto legal que, ao menos em tese, é de amplo conhecimento de todos os profissionais da escola, pois tiveram contato com ele em sua formação inicial e mantêm contato com ele constantemente, uma vez que está presente em diversos documentos da escola e, portanto, balizam as muitas ações do cotidiano escolar. Dessa forma, surge ao menos um questionamento: se todos os profissionais das escolas possuem amplo conhecimento sobre a gestão democrática como um dos princípios da educação nacional, por que tantos obstáculos para a efetivação da mesma?

Certamente esta seção temática não oferecerá respostas definitivas para este e outros questionamentos relacionados, mas aponta uma possibilidade interessante, que é a da necessidade de as pesquisas adentrarem as escolas e as redes de ensino, ouvindo seus atores, buscado detalhes que possibilitem compreender como se efetiva, ou não, a gestão democrática nas escolas; caso contrário, tal princípio permanecerá apenas no campo das ideias.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **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/ccivil03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BREZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) **Gestão da Educação: Impasse, Perspectivas e Compromisso**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GESQUI, L. C. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP): Práticas resultantes. **Revista Educação**, Santa Maria-RS, v. 40, n. 2, p. 465-476, mai./ago. 2015.

MARIN, A. J.; PENNA, M. G. O. Escola, regulamentações e regulações: consequências para o trabalho docente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Escolas, organizações e ensino**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 147-167.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal de da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

## DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA MINEIRA

*Cristina Mara Moreira\**

*André Bocchetti\*\**

*Camila Gonçalves Silva Figueiredo\*\*\**

O caso de gestão que será apresentado analisa os entraves para efetivação do modelo de gestão democrática participativa em uma instituição escolar localizada na Zona da Mata Mineira. Este capítulo foi elaborado a partir da dissertação desenvolvida pela aluna Cristina Mara Moreira, do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Camila Gonçalves Silva Figueiredo, Doutoranda em História e André Bocchetti, orientador, Doutor em Educação pela USP e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A Constituição Federal de 1988 trouxe novas implicações para a educação, com base nos ideais democráticos que surgiram no período Pós-Ditadura Militar (1964 a 1985). A Carta Magna define em seu Artigo 205 o conceito de educação como alicerce para a organização das esferas sociais, qualificando-a como direito de todos, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo, e sendo de responsabilidade compartilhada entre Estado e família. O princípio da gestão democrática no ensino público está contemplado não apenas na Constituição Federal de 1988, mas também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), sendo fator importante para a construção dos objetivos educacionais e para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Por meio dele, se poderia atuar em favor da ampliação da autonomia da escola, o que requer a participação de sua comunidade.

A palavra democracia originou-se do grego “*demokratía*”, sendo resultado da fusão dos termos *demos* (povo) e *kratos* (poder). Contemporaneamente, ela tem sido cada vez mais associada à noção de gestão participativa, abarcando os diferentes segmentos que compõem um grupo social ou nação. Tal concepção aponta para

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Gestora de instituição de ensino da Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.

\*\* Professor/orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\*\*\* Doutoranda em História pelo PPGH/UFJF. Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

formas de governo e gestão embasadas, principalmente, na proteção dos direitos à liberdade de expressão e à tomada de decisões de modo compartilhado – elementos, por sinal, fundamentais aos anseios discursivos das reformas educacionais contemporâneas (OLIVEIRA, 2009). Na Constituição Federal, a democracia é tomada como característica basilar para a organização da República brasileira em todas as suas dimensões, inclusive no campo educacional.

A gestão democrática, portanto, não deve ser entendida apenas como um preceito constitucional, mas como meta para a organização das instituições públicas do país. É necessário compreender que a democratização, sobretudo no campo da gestão educacional, além de se pautar na participação dos sujeitos, é base para a construção da autonomia escolar, o que gera corresponsabilidades e possibilita parcerias com a comunidade envolvida com a educação. No contexto escolar, é importante a conscientização dos atores para o desenvolvimento de ações que prezem pela coletividade; assim, tornam-se possíveis “olhares mais atentos” à realidade em que a escola está inserida, além de atitudes que proporcionem a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este deve mobilizar uma participação mais ativa dos sujeitos envolvidos no cotidiano educacional, como, por exemplo, por meio de órgãos colegiados, que objetivam viabilizar decisões, diálogos e ações compartilhadas, com vistas ao desenvolvimento dos estudantes e à concretização dos objetivos educacionais. Deste modo, a construção coletiva do PPP é um passo para fortalecer a autonomia institucional. Com o envolvimento dos representantes da comunidade escolar, a proposta político-pedagógica se constrói num viés democrático, considerando as diferentes visões dos atores envolvidos com o processo educativo.

Nesse sentido, descentralização e participação são características da gestão democrática, e a aplicação delas é importante para que as ações no espaço escolar – embora ocorram de forma hierárquica – fluam de maneira a considerar as relações interpessoais e as diversas formas de pensamento, com o intuito de aperfeiçoar o trabalho educativo. Isso favorece o diálogo, o respeito à diversidade e a participação na escola. A gestão democrática, assim, constitui-se por um fazer coletivo, o que ainda requer uma mudança de paradigmas em relação aos procedimentos burocráticos e à organização da escola, sobretudo no que se refere ao seu planejamento, às suas ações e aos seus resultados. Nesse ponto, é importante a ação da equipe gestora, que deve trabalhar de forma alinhada com relação à motivação do seu grupo e

dos alunos, para que despertem interesse em participar ativa e coletivamente da gestão escolar. Também perpassa pela equipe gestora a promoção de estímulos à participação das famílias e a realização de parcerias com a comunidade local.

Desse modo, por meio do estímulo à participação de todos os envolvidos nas decisões da escola, o modelo de gestão democrática tem papel relevante na formação dos indivíduos, na condução de ações que visam à efetivação dos direitos sociais e no entendimento e exercício da democracia. A equipe gestora deve desenvolver um trabalho que promova a cidadania por meio da participação consciente, com destaque para a dimensão da responsabilidade coletiva. Portanto, é necessária a articulação entre os vários sujeitos envolvidos com o contexto escolar, pois a escola, como instituição de ensino, traz à tona relações de poder, e estas se realizam nas ações interpessoais, preferencialmente de maneira horizontal – ou seja, as diferenças individuais não podem se sobrepor ao fazer coletivo. O que deve prevalecer é o processo dialógico para ampliar a autonomia da instituição, com o envolvimento dos múltiplos sujeitos que a compõem. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a gestão democrática é um princípio, ela também pode ser vista como um objetivo, que visa à construção de um processo educativo por meio da responsabilidade compartilhada.

Entretanto, desenvolver estratégias que democratizem o espaço escolar é um desafio e papel do gestor contemporâneo, principalmente pelo fato de que muitos sujeitos preferem manter uma postura passiva, por não se considerarem elemento importante e corresponsável pela construção das ações escolares. Nesse contexto, encontra-se a Escola Caminho Suave – instituição que neste estudo recebe nome fictício –, vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Barbacena, localizada na Zona da Mata Mineira. O município em questão possui aproximadamente 12.000 habitantes, e a escola é a única na rede municipal que oferta os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Regular e EJA). A instituição, portanto, abrange uma grande demanda de alunos das zonas urbana e rural. Ao todo, a escola possui cerca de 820 alunos, matriculados nos três turnos escolares (MINAS GERAIS/SIMADE, 2016).

A escola alvo deste caso de gestão possui como problema a consolidação de uma gestão participativa. Mesmo que se abram canais de comunicação, a participação dos inúmeros sujeitos da Escola Caminho Suave não se efetiva, ou quando se dá



ocorre de maneira branda, sobretudo em ações que demandam decisões colegiadas, como a construção da proposta pedagógica e a execução de ações que dizem respeito ao processo educativo e ao fortalecimento da autonomia escolar.

É importante salientar que a falta de envolvimento da comunidade com a gestão ocorre a despeito de ações da equipe gestora e pedagógica em prol de um trabalho compartilhado, pautado em meios dialógicos, por meio da criação de canais de participação e de espaços para construção coletiva de projetos e ações. A participação não se consolida, o que provoca problemas institucionais, como a sobrecarga de responsabilidades em alguns sujeitos ou grupos menores. Entretanto, a atual proposta de trabalho da escola busca efetivar esse espaço como local propício ao diálogo e à participação. Ademais, a gestão atua com empenho no sentido de planejar e privilegiar ações que fomentem a aproximação de pais, alunos, professores e funcionários com a instituição. Os mecanismos criados para consolidar a comunicação são diversificados e adequados à realidade de crescimento do uso das tecnologias de informação. Dentre os recursos utilizados, podemos citar a rádio comunitária local, as mídias e redes sociais (*Facebook*, *site* da escola, *Whatsapp*, *messenger*, *e-mail*), além da manutenção do uso de recursos tradicionais – tais como cartas, bilhetes, convites e visitas – às comunidades urbanas e rurais. Ainda assim, a participação é limitada, aspecto que revela uma cultura escolar de pouca participação.

Mediante as informações apresentadas, a proposta deste estudo de caso é relevante para a análise do cenário educacional em questão, tendo em vista a necessidade de a escola desenvolver uma proposta de trabalho que seja propulsora de incentivos para concretização de uma gestão participativa na qual os sujeitos sintam-se como atores responsáveis pela instituição de ensino. Portanto, é preciso compreender a realidade no qual está inserida a Escola Caminho Suave, de modo a buscar possibilidades de transformar o clima organizacional da escola.

Nesta pesquisa, o referencial teórico que será utilizado abrange estudos de Lück (2001, 2005, 2006, 2009), Libâneo (2001, 2002, 2008), Freire (apud Navarro 2004), Dourado (2003), Gadotti (1993), Paro (1997), Hora (1994), dentre outros, que abordam a questão da gestão escolar, seus modelos, e o papel da liderança da equipe gestora, bem como a participação no ambiente escolar com ênfase na gestão democrática e participativa.

Para fins metodológicos, este estudo de caso adotará uma abordagem qualitativa. Para coleta de dados, sobre o que tem impedido uma participação mais consistente dos atores escolares, serão utilizados como instrumentos de pesquisa a análise documentos da instituição, tais como o PPP, o Regimento Escolar, os livros de atas e relatórios. Além disso, nossa proposta abarcará a aplicação de questionários aos representantes dos variados segmentos que fazem parte da instituição escolar – os pais, os alunos, os professores e os funcionários –, além da realização de entrevistas com ex-gestores da escola. As entrevistas serão organizadas com vistas a entender as causas da pouca participação e a percepção desses sujeitos sobre a gestão escolar, com base nos seguintes eixos de análise: (i) o cotidiano escolar (atuação e interação) e (ii) os espaços de participação (órgãos deliberativos, reuniões, assembleias e projetos), por meio dos quais, a partir das ações diárias no espaço escolar, seja possível construir algumas respostas para o problema pesquisado.

A gestão da Escola Caminho Suave parece compreender a importância da participação de todos os segmentos na dinâmica escolar. Nessa perspectiva reconhece a pluralidade de ideias e estimula a integração dos diversos atores envolvidos, que possuem formações e experiências distintas. Esta não é uma tarefa fácil. Ferreira (2008, p. 63) afirma que “cada membro da organização tem seu lugar determinado, função específica para que o sistema possa funcionar em harmonia”, e a possibilidade de planejamento e ações participativas surge quando há entendimento de que todos os sujeitos, a partir do papel que exercem, têm responsabilidades em proposições coletivas. Sabe-se que todos têm opiniões e conceituações distintas; por isso, são importantes processos de mediação para que a participação ocorra de modo harmonioso, não permitindo que se instale uma situação conflituosa que possa gerar ações negativas. Sobre esse aspecto, Bussmann afirma que:

A prática democrática faz com que as decisões sejam precedidas de discussão. Tomada a decisão, a discussão fica suspensa num certo sentido para que a decisão implemente-se. Portanto, no debate livre e democrático, palavra e ação reclamam-se reciprocamente, mas não se substituem. (BUSSMANN, 1995, p. 42)

A democracia deve, assim, ser considerada como algo importante na vivência escolar, de modo a fomentar a participação e a construção coletiva da gestão. No dia a dia escolar, são promovidas várias reuniões administrativo-pedagógicas – algumas regulares, previstas no calendário escolar e outras extraordinárias. Com o corpo

## DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA MINEIRA

docente, mensalmente, ocorre o encontro de Módulo II<sup>1</sup>, que tem cunho reflexivo, formador e redirecionador de propostas e ações, e também as reuniões bimestrais do Conselho de Classe, que visam a reflexões e intervenções pedagógicas. Por bimestre, são feitas regularmente reuniões com servidores administrativos, com alunos líderes de turma e com pais. A cada primeiro dia útil do mês há um encontro da equipe gestora com todas as turmas da escola em horários diferenciados, com objetivo informativo, orientador e motivacional. Há também encontros com pais por turmas, que ocorrem de acordo com as necessidades pedagógicas e disciplinares. Há também reuniões gerais, com toda a comunidade, para tratar do PPP, do Regimento escolar, do Colegiado, da Prestação de Contas e dos Resultados da Escola. Nessas, o absenteísmo se faz mais forte, e em geral apenas os professores e funcionários, que estão cumprindo horas de trabalho, se fazem mais presentes. A gestão da Escola Caminho Suave vai além de um conjunto de práticas burocráticas e busca abrir canais de participação num viés democrático, com vistas a promover interação entre os atores escolares. Para evidenciar esses canais abertos à participação, o quadro 1 traz uma relação das reuniões que ocorrem, sua periodicidade, e a quais atores são direcionadas.

**Quadro 1 - Momentos em que ocorre interação entre os segmentos escolares**

Tipo de reunião	Periodicidade	Participantes	Forma de convite	Local das reuniões
Administrativo-pedagógicas	Conforme a demanda	Todos os servidores da escola	Convocação por escrito	Centro artístico ou biblioteca escolar
Módulo II	Mensalmente (cronograma definido no planejamento anual)	Professores, pedagogos e equipe gestora	Convocação por escrito	Centro artístico ou Biblioteca escolar
Conselho de Classe	Bimestralmente (cronograma definido no planejamento anual)	Professores e supervisores	Convocação por escrito	Sala de aula da escola
Entrega de resultados, avaliações	Bimestralmente (cronograma definido no planejamento anual)	Equipe gestora, pedagógica, professores e pais	Convite (por escrito, por meio da rádio comunitária)	Centro artístico e locais estratégicos das comunidades rurais.

1. Regulamentação de 1/3 de Hora-Atividade. Base: Lei Federal 11.738/2008; carga horária do professor de 24 horas semanais determinada pela Lei Estadual 15.293/04. O Módulo II é constituído exclusivamente de atividades de capacitação, planejamento, avaliação, reuniões e outras atribuições do cargo, como escriturações, dentre outros.

## DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA MINEIRA

Tipo de reunião	Periodicidade	Participantes	Forma de convite	Local das reuniões
Eventos e palestras	Conforme a demanda	Segmentos da comunidade escolar, órgãos públicos, ONGs	Convite (por escrito, por meio da rádio comunitária, por meio das redes sociais)	Centro artístico ou quadra poliesportiva da escola
Assembleia Dia "D"	Duas vezes por ano (conforme determinação da SEE- MG)	Todos os segmentos escolares	Convocação e convite, por meio de cartas, rádio comunitária, redes sociais.	Centro artístico, quadra poliesportiva da escola, outros espaços da escola quando necessário.
Colegiado Escolar	Mensal e extraordinariamente	Todos os representantes dos segmentos escolares	Convocação por escrito para os membros e convite para toda a comunidade escolar por meio dos murais da escola.	Biblioteca Escolar

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas informações coletadas para a pesquisa.

A participação na escola é baixa, o que é perceptível, inclusive, nas reuniões pedagógicas, reuniões de pais e alunos, nas quais muitos não se expressam, não gostam de participar das dinâmicas, não partilham experiências e não opinam. A resistência à participação pode ser comprovada por meio de atas arquivadas em livros próprios de registro de reuniões. A tabela 1, por exemplo, traz alguns dados sobre o comparecimento de pais e alunos nas reuniões anuais do Dia "D" – proposta feita pela Secretaria de Educação de Minas Gerais que, desde 2015, é denominada Campanha Virada da Educação de Minas Gerais (VEM). Trata-se de uma data para reflexão do PPP da escola, análise de resultados de avaliações externas e processos internos, propostas de intervenção para alunos que estão na escola e para aqueles que dela se evadiram. É um encontro importante para a aproximação da escola com a comunidade. É importante destacar que não há absenteísmo de professores e funcionários, por se tratar de dia escolar ou letivo.

**Tabela 1. Comparecimento de pais e alunos no Dia “D”**

Ano letivo	Total de pais da escola	Pais que compareceram	%	Total de alunos da escola	Alunos que compareceram	%
2013	935	29	3.1	950	13	1.36
2014	855	43	5	877	96	10.9
2015	796	35	0.4	803	18	2.24
2016	800	16	2	814	120	14.7

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2016) e dos livros de atas da escola.

Podemos perceber que o percentual de participação dos membros da comunidade escolar, mediante o total de alunos e pais, é pequeno, mesmo com divulgações amplas na comunidade escolar. É importante destacar que o baixo comparecimento ocorreu inclusive no ano de 2014, quando o PPP foi reformulado. Esse evento demandou envolvimento coletivo e diálogo, mas a maioria das pessoas não se mobilizou a participar. Nesse mesmo ano, apenas 5% dos pais e 10,9% dos alunos compareceram para analisar a realidade da escola e propor intervenções durante o Dia “D”, importante para reformulações no âmbito da instituição, tanto na esfera pedagógica quanto na administrativa.

Em 2016, em relação à Campanha VEM, houve, além da divulgação nas redes sociais e pela rádio comunitária, panfletagem de alunos formandos, acompanhados por responsáveis da escola que, no centro da cidade, organizaram um “pedágio” para fazer a campanha, convidando toda a comunidade a comparecer à instituição; ainda assim, a presença de pais e alunos foi mínima, com representatividade de apenas 2% do segmento de pais e 14,7% de estudantes (Ata nº 06 de 17 de set. de 2016, p. 24v.).

A Escola Caminho Suave, atualmente, mantém parcerias com ONGs, Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Transporte, com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), com o Conselho Municipal de Segurança Pública (COMSEP), com o Conselho Tutelar, com o Núcleo de Apoio à Família (NASF), com a Polícia Militar e com as Pastorais. Tais parcerias são algo positivo na promoção de atendimentos médicos, palestras, oficinas, programas de prevenção às drogas, dentre outros. A atuação se faz de maneira programada tanto por necessidade da escola quanto pelas necessidades desses órgãos em cumprir demandas de trabalho, por meio de palestras e outros movimentos que não são registrados em atas.

Já as famílias estão bem distantes do dia a dia da escola. As justificativas são variadas, comumente associadas a trabalho, horário impróprio das reuniões e impossibilidade de deixar os filhos sob a responsabilidade de outras pessoas. Embora sejam feitos convites e convocações, e as reuniões sejam organizadas de forma a se repetir em diferentes horários, o absentéismo dos pais é marcante. Como a Escola Caminho Suave inicia seu atendimento à comunidade a partir do Ensino Fundamental II, os dados apresentados neste trabalho se referem ao 6º ano, momento no qual os estudantes passam a frequentar um novo espaço – a própria escola em questão – e uma nova etapa de ensino, o que demanda uma maior atenção dos pais. Ainda assim, seu comparecimento aos encontros propostos pela instituição não ocorre como esperado.

A Tabela 2 apresenta o quantitativo de pais em reuniões escolares organizadas pela equipe pedagógica de acordo com as turmas matriculadas no 6º ano do Ensino Fundamental:

**Tabela 2. Comparecimento de pais de alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental em reunião pedagógica**

Ano letivo	Turma	Total de alunos	Pais presentes	%
2013	6º ANO "A"	46	9	19.5
2013	6º ANO "B"	32	7	21.8
2013	6º ANO "C"	36	11	30.5
2013	6º ANO "D"	32	10	31.2
2016	6os A, B e C	101	27	26.7

Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos livros de atas escolares dos anos de 2013 a 2016.

Embora as reuniões sejam amplamente divulgadas, geralmente com antecedência de oito a dez dias, e ainda com especial reforço a cerca de dois dias de sua realização, fica evidente a baixa participação, que concorre com a formação de uma força de atuação consciente na busca de uma dinâmica interativa que leve a bons resultados. São preocupantes os dados apresentados na tabela 2, até porque existe um silenciamento nos encontros; poucos pais se manifestam ou opinam.

Seria de se esperar a participação dos responsáveis, em presença e voz durante os encontros, por se tratar, como já afirmado, de alunos novatos, o que pressupõe o interesse familiar em conhecer a dinâmica e o contexto escolar, estar a par do seu cotidiano e intervir com propostas que possam aperfeiçoar o trabalho administrativo-

pedagógico. Especialmente porque tais alunos são, em geral, provenientes de escolas municipais na qual a dinâmica educacional cotidiana ocorre com a presença de apenas um professor regente de turma e, ao chegarem à Escola Caminho Suave, deparam-se com múltiplos professores em aulas distintas. Em meio a tantas novidades, seria esperável o comparecimento dos pais, sobretudo nos encontros iniciais, para sanar certas dúvidas em relação ao funcionamento da instituição, mas os números apresentados na tabela 2 contradizem essa expectativa.

É importante que a gestão escolar seja entendida como espaço de articulação capaz de promover integração entre os segmentos escolares. Ao considerarmos como necessária a representatividade desses segmentos, torna-se fundamental a composição e atuação dos órgãos deliberativos no âmbito das decisões escolares. Um desses órgãos é o Colegiado Escolar, um conselho representativo, formado pelo gestor e por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: alunos, professores, pais e funcionários. Trata-se de um órgão consultivo e deliberativo de extrema importância para a autonomia escolar, pois abarca todas as dimensões da gestão, acompanhando a formulação e execução do PPP e Regimento escolar e participando no planejamento, análise e aplicação de recursos, bem como na articulação e integração entre os segmentos e entre a escola e a comunidade.

O Colegiado Escolar é renovado por meio de processo de eleição a cada dois anos. Com base em legislação específica, ocorrem assembleias, são nomeados membros da comunidade escolar para compor a comissão de organização do pleito, são feitos encontros com a comunidade para esclarecer as funções desse órgão e abertas inscrições para a candidatura dos membros representantes dos segmentos da comunidade escolar. A plenária deve ser composta por 50% de membros da comunidade atendida pela escola (pais e alunos) e 50% de membros em exercício na instituição (servidores administrativos e do magistério), sendo o presidente o gestor (diretor) escolar. O número total de membros está relacionado ao número de alunos matriculados na instituição, e na Escola Caminho Suave esse órgão é composto por 12 membros titulares e 12 membros suplentes, além do presidente – no caso, a diretora da escola.

A tabela 3 apresenta números que demonstram o baixo comparecimento dos sujeitos para a eleição dos membros do Colegiado Escolar, e a preocupação se intensifica, pois tais dados são referentes à eleição dos membros para a composição do órgão

deliberativo mais importante da instituição, representativo de todos os segmentos e de fundamental importância no desenvolvimento de todas as propostas e práticas da escola.

**Tabela 3. Dados sobre comparecimento de diversos segmentos na eleição para representantes do Colegiado Escolar (2014-2016)**

Ano letivo	Total de alunos	Alunos presentes	%	Total de professores	Professores presentes	%	Total de funcionários	Funcionários	%	Total de pais	Pais	%
2014	877	315	35.9	52	32	61.5	30	26	86.6	855	22	2.5
2016	814	93	11.4	47	30	63.8	22	22	100	800	15	1.8

Fonte: Dados compilados pelos autores com base dos livros de atas escolares.

Observamos que a participação na eleição do Colegiado Escolar é muito baixa, não atingindo sequer 50% dos segmentos de pais e alunos. Faz-se também importante relatar as dificuldades encontradas para a composição do Colegiado. As pessoas, comumente, não se candidatam devido à necessidade de participação em reuniões mensais e extraordinárias. Em geral, há pouca concorrência e muita insistência para que haja *quórum* suficiente para validação do pleito. Em 2016, o segmento “Comunidade em exercício na escola” teve cinco candidatos para o quadro de magistério e sete candidatos para o quadro de servidores administrativos; no segmento “Comunidade atendida pela escola”, cinco pais e nove alunos se candidataram. São ao todo quatro segmentos e, para cada um deles, deveriam ser eleitos três membros titulares e três membros suplentes. Faltavam, portanto, um membro suplente de professores e um membro suplente de pais para satisfazer o quantitativo necessário de participantes, considerando-se ainda que, desses membros, seis já eram reeleitos.

No decorrer das reuniões, poucos participantes se pronunciam. Geralmente, um grupo menor faz colocações e intervenções, e o que a “maioria” que fala decidir está decidido. É perceptível, da parte docente, uma forte resistência à participação e uma preferência pelo que já é tradicional. Na última eleição do Colegiado Escolar (2016), alguns docentes efetivos fizeram campanha para que pais e alunos não comparecessem na escola para votar nos segmentos que os representassem, ameaçando inclusive “tirar pontos” dos alunos que fossem votar. Questionados, disseram que o fizeram porque a eleição ocorreu em um sábado letivo e estavam cansados. A atitude é incômoda, pois todos os docentes sabem da importância do



Colegiado Escolar para o desenvolvimento de todo de todo o plano de trabalho da instituição, e a forma como agiram poderia ter cancelado todo o processo, sendo assim necessário organização de outro pleito.

Alguns professores são mais engajados e propõem um trabalho diferenciado, com inovações, inclusive ao organizarem em contraturno grupos de estudo, e fornecerem suporte aos alunos. Poucos têm a iniciativa de formular projetos e, quando a escola os propõe, institucionalmente, aparecem comumente alguns entraves.

O Conselho de Classe, órgão focado no trabalho pedagógico, é constituído por todos os professores, alunos líderes e equipe pedagógica, e tem o objetivo de analisar a realidade, diagnosticar e fazer intervenções que venham ao encontro das necessidades pedagógicas, visando ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem e à melhoria das ações escolares. As reuniões ocorrem bimestralmente e os professores chegaram ao consenso de que não seria viável a participação dos estudantes, justificando que ficariam sem liberdade para analisar as turmas, seu desempenho, rendimento, questões disciplinares e outros aspectos. Então, os líderes de turma reúnem-se com a equipe pedagógica bimestralmente, sem a presença dos professores.

Podemos destacar que os problemas identificados neste caso de gestão estão diretamente ligados à falta de mobilização dos sujeitos da comunidade escolar, caracterizando-se pela baixa participação destes no cotidiano da escola, mesmo diante da abertura de canais dialógicos. Observamos assim a ausência de uma cultura escolar de responsabilidade participativa, de compromisso com a tomada de decisões. Este desafio está imerso entre os atores da comunidade escolar e com os funcionários da instituição e consolida-se como desafio a concretização do modelo de gestão democrática. Assim, esta pesquisa pretende encontrar respostas para as seguintes questões: (i) quais são as dificuldades para mobilizar a comunidade escolar para a efetivação de uma gestão democrática e participativa? (ii) Que ações o gestor pode implementar – além das já realizadas – no intuito de fomentar a integração de todos os atores envolvidos na dinâmica de responsabilidades da escola?

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal**, 1998. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650554/artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.jusbrasil.com.br/topicos/11694112/artigo-14-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996](http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694112/artigo-14-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996)>. Acesso em: 29 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/19-gestao-democratica>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BUSSMANN, A. C. Projeto Político-Pedagógico e Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. et. alii. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. S. (Orgs.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, A. M; ANDRADE, E. F. O Discurso da Gestão Democrática: O Conselho Escolar em Foco. **Revista Educação e Realidade**, jan./abr. 2009.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na escola**: artes e ofícios de participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE).** Disponível em: <[www.simade.caedufjf.net](http://www.simade.caedufjf.net)>. Acesso em: 29 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **O Projeto político-pedagógico da Escola Caminho Suave.** Disponível em: <<https://sites.google.com/site/escolaestadualsaojoseard/regimento-escolar-e-projeto-pedagogico>>. Acesso em: 18 set. 2016.

NAVARRO, I. P. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania/elaboração** Ignez Pinto Navarro...[et al]. Brasília: MEC, SEB, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: **Gestão democrática da educação.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 64-104.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 1997.

O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

## O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS<sup>1</sup>

*Waldirene Rodrigues Silva e Silva\**

*Helena Rivelli\*\**

*Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo\*\*\**

Com a expectativa de tornar o conselho de classe da Escola Campestre (EC) um espaço de interesses compartilhados, em que sejam assumidos compromissos pelos professores, gestores e equipe pedagógica, busca-se superar a prática esvaziada das reuniões em que são construídos relatórios sobre o desempenho dos discentes, mas com ausência de uma reflexão coletiva que relacione as práticas desenvolvidas e o rendimento dos alunos. Para além disso, objetiva-se a tomada de decisões pedagógicas amparada em dados e evidências. O presente artigo foi escrito em colaboração entre Waldirene Rodrigues Silva e Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado Profissional – em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP), com Helena Rivelli, Doutoranda em Educação e Suporte de Orientação do Núcleo de Dissertação do PPGP, e com o Professor Doutor Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, Orientador do caso de gestão apresentado.

Partindo de uma perspectiva histórica, pode-se afirmar que a institucionalização dos conselhos de classe nas escolas brasileiras se deu a partir da promulgação da Lei Federal 5.692/1971, que determinou a criação dos regimentos escolares. Em seu Artigo 2º, esta Lei estabeleceu a organização administrativa, didática e disciplinar das instituições escolares (BRASIL, 1971). Abriu-se, assim, a possibilidade de os conselhos estaduais traçarem as diretrizes operacionais dos regimentos escolares, sendo que nestes encontram-se os conselhos de classe como um dos órgãos de participação a serem instituídos na escola (DALBEN, 2004).

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Gestora Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação do PPGE/UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador Geral do CAEd/UFJF. Docente da Faculdade de Educação/UFJF. Doutor em Sociologia pelo IUPERJ.

1 Uma primeira versão dos dados e discussões aqui apresentados integram o texto de qualificação de Waldirene Rodrigues Silva e Silva no PPGP/CAEd/UFJF. O nome da escola foi alterado para preservar a identidade dos envolvidos.

O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 – normatizou, com relação às instâncias da gestão escolar, a gestão democrática do ensino público, que já havia sido prevista pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996). Assim, a LDB ratificou a abertura de instâncias participativas nas instituições escolares na elaboração e execução de seus projetos, nas esferas administrativa, financeira e pedagógica. Mesmo não tratando especificamente dos conselhos de classe, em seu Artigo 13, a LDB prevê que “os docentes incumbir-se-ão de zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996, Art. 13). Neste cenário, as reuniões de conselhos de classe passam a figurar como espaços importantes para a construção de uma avaliação coletiva do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Ainda nesse contexto normativo, não há na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais uma legislação específica que trate da organização dos conselhos de classe. A Resolução 2.197/2012 é a legislação vigente que define as diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica do estado. Ela trata de temas que perpassam os conselhos de classe, mas não especifica diretamente suas atribuições (MINAS GERAIS, 2012). Todavia, determina que a decisão sobre a vida escolar do aluno seja atribuída ao conselho de classe.

O Artigo 80 da referida resolução enuncia que:

A promoção e a progressão parcial dos alunos do Ensino fundamental e do Ensino Médio devem ser decididas pelos professores e avaliadas pelo Conselho de Classe, levando-se em conta o desempenho global do aluno, seu envolvimento no processo de aprender e não apenas a avaliação de cada professor em seu Componente Curricular, de forma isolada, considerando-se os princípios da continuidade da aprendizagem o aluno e da interdisciplinaridade. (MINAS GERAIS, 2012, Art. 80)

Segundo a orientação do Artigo 80, juntamente com a determinação do Ofício 211 de 11 de novembro de 2014<sup>2</sup>, o resultado final do rendimento do aluno não deve ser feita apenas se baseando no rendimento dos componentes curriculares de forma isolada, mas, sim, coletivamente, em todos os componentes do currículo da escola, avaliando as capacidades e habilidades básicas por ele desenvolvidas como um todo para, então, com foco no princípio da continuidade de seu percurso, decidir pelo

---

<sup>2</sup> Ofício 211/2014 - que orienta sobre a operacionalização da progressão parcial, dos estudos independentes e de outros dispositivos previstos na Resolução SEE N° 2.197/2012.

O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

resultado final de seu ano escolar (MINAS GERAIS, 2012; MINAS GERAIS, 2014). Em acréscimo, a sistematização das reuniões de conselho de classe está prevista no regimento escolar, que é o documento que legitima todas as ações que acontecem no âmbito da escola.

A sede da EC está localizada em um distrito da cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. Atualmente a escola atende 827 alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Trabalha nos três turnos e funciona com dois endereços, sendo o segundo endereço distante da sede 18 km, em outro distrito da cidade de Ouro Preto. O regimento da EC, reestruturado no ano de 2014 a partir das orientações contidas na Resolução 2197/2012, trata de temas relacionados à instituição escolar, da constituição e das atribuições do conselho de classe. O artigo 37 do regimento determina o conselho de classe como instrumento de avaliação do trabalho pedagógico.

Art. 37 – Haverá, no estabelecimento, Conselhos de Classe por anos de escolaridade do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de tratar de assuntos de natureza pedagógica, bem como avaliar todo o trabalho pedagógico desenvolvido em cada classe. (ESCOLA CAMPESTRE, 2014, Art. 37).

Já em seu Artigo 38, o Regimento Escolar estabelece como devem ser constituídas as reuniões de conselhos de classe e a sua finalidade principal, garantindo que a avaliação do processo de aprendizagem se dê de forma coletiva.

Art. 38 – O Conselho de Classe estará assim constituído: Todos os professores da classe; Especialistas em Educação;

Diretoria.

§ 1º - As atas das reuniões dos Conselhos de Classe serão registradas em livro próprio;

§ 2º - O Conselho de Classe terá como finalidade principal a avaliação coletiva do processo de aprendizagem do aluno, subsidiando dessa forma o desenvolvimento da Proposta Pedagógica da Escola. (ESCOLA CAMPESTRE, 2014, Art. 38)

O Regimento Escolar reafirma, com base no Artigo 38, o caráter coletivo necessário às reuniões de conselho de classe. Porém, muitos elementos intrínsecos aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, cabem ainda às decisões isoladas, até mesmo subjetivas, de cada professor. A EC possui 46 professores em seu quadro de pessoal, sendo sete professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

20 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, 15 professores do Ensino Médio, quatro professores para uso da biblioteca/sala de recursos<sup>3</sup>. É atribuição dos especialistas da Educação Básica, com formação pedagógica, orientar, coordenar e monitorar as reuniões e planejamentos coletivos e individuais dos professores com base na proposta pedagógica da escola.

As atribuições do conselho de classe também estão previstas no Regimento Escolar:

- I. Propor novos projetos de trabalho visando à melhoria ao processo ensino-aprendizagem da classe;
- II. Avaliar os alunos, analisando o seu rendimento com todos os professores da classe;
- III. Estabelecer o planejamento para os estudos de recuperação;
- IV. Decidir sobre a aprovação ou reprovação de alunos com problemas no processo ensino-aprendizagem;
- V. Analisar os resultados de todas as avaliações feitas pelos alunos e estabelecer novas diretrizes para o processo educativo;
- VI. Apreciar e deliberar sobre problemas de desempenho escolar dos alunos;
- VII. Tomar conhecimento das avaliações realizadas individualmente pelos professores e deliberar sobre os alunos que apresentam necessidades de participação em intervenções pedagógicas;
- VIII. Participar do planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas intervenções oferecidas. (ESCOLA CAMPESTRE, 2014, Art. 39)

São, portanto, essas atribuições, descritas no Artigo 39 do Regimento Escolar, que regem a organização das reuniões de conselho de classe na escola. Percebe-se aí uma ênfase nos resultados de rendimento, como foco na deliberação sobre a aprovação-reprovação dos estudantes. As intervenções pedagógicas são mencionadas, mas não se tem maiores esclarecimentos sobre a natureza ou como a equipe de especialistas se encarregará de transformar em ações o que foi diagnosticado pelos professores. Além disso, entre o previsto e o efetivamente acontecido, existe uma distância que vem sendo observada e que motivou a elaboração do presente caso de gestão e da pesquisa fomentada por ele.

---

<sup>3</sup> A sala de recursos multifuncionais é um ambiente organizado para a oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais.

O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

Como se percebe, o conselho de classe figura como importante instrumento de gestão pedagógica da escola. Por ser também uma instância de gestão participativa, integrada pelos docentes, equipe pedagógica e gestora, os conselhos de classe são concebidos como espaços de avaliação coletiva. Porém, a ênfase na avaliação e na aprovação-reprovação do aluno pode acabar por ofuscar um princípio basilar das reuniões: não são apenas os alunos que estão sob exame, mas também o trabalho docente. Sendo assim, no conselho de classe as equipes gestora e de especialistas devem apresentar evidências que mobilize os professores a tomar decisões, ou seja, planejar ensino e avaliação de forma a privilegiar a aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EC indica que o conselho de classe deve ser realizado ao final de cada bimestre, constituído por toda a equipe envolvida com o processo de ensino de cada classe: diretor, vice-diretor, especialista e professores, com a finalidade de analisar cada aluno e seu desempenho no bimestre, tomando as medidas cabíveis a cada caso para melhoria da produtividade dos que não obtiverem o mínimo exigido para aprovação e outras situações que forem descritas (ESCOLA CAMPESTRE, 2014). Essas reuniões são geralmente realizadas nos sábados pela manhã, ou em dias alternados no decorrer da semana, em horários diferentes, almejando a participação do maior número possível de professores, sempre se utilizando as horas da carga horária obrigatória a serem cumpridas pelos professores e determinadas pela direção conforme orientações do decreto 46.125/2013<sup>4</sup> (MINAS GERAIS, 2013). O quadro 1 ilustra a dinâmica de realização das reuniões na EC nos anos de 2015 e 2016.

**Quadro 1 - Organização e funcionamento das reuniões de conselho de classe na EC nos anos de 2015 e 2016**

Etapa	Principais funções
1º bimestre	Realizar um diagnóstico coletivo das turmas a partir da descrição das observações feitas pelos professores. Analisar o resultado do desempenho dos alunos no 1º bimestre. Apontar a infrequência de alunos, problemas de disciplina e dificuldades de aprendizagem. Listar os alunos que estão em progressão parcial para organização das atividades pelos professores.

<sup>4</sup> Regulamenta a carga horária dos professores de Minas Gerais, tendo em vista o disposto na Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, e na Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012 (MINAS GERAIS, 2013).



## O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

Etapa	Principais funções
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o resultado do desempenho dos alunos no 2º bimestre.</li> <li>• Apontar a infrequência de alunos, problemas de disciplina e dificuldades de aprendizagem.</li> <li>• Verificar andamento das progressões parciais.</li> </ul>
3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o resultado do desempenho dos alunos no 3º bimestre.</li> <li>• Verificar rendimento dos alunos no primeiro semestre se houve progresso ou retrocesso no desempenho escolar, e apontar medidas para ajuda-los a vencer a etapa escolar.</li> <li>• Apontar a infrequência de alunos, problemas de disciplina e dificuldades de aprendizagem.</li> </ul>
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o resultado do desempenho dos alunos no 4º bimestre.</li> <li>• Verificar os alunos aprovados e os alunos que farão a recuperação do 4º bimestre.</li> <li>• Apontar alunos que não tiveram 75% de frequência as aulas para proceder a reclassificação.</li> <li>• Organizar os estudos independentes</li> </ul>
Conselho final	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontar os alunos aprovados nos estudos independentes e na reclassificação, quando houver.</li> <li>• Apontar os alunos que prosseguirão nos estudos com progressão continuada e preenchimento das fichas individuais de cada aluno descrevendo as habilidades não consolidadas.</li> <li>• Apontar os alunos que ficaram retidos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Atualmente as reuniões de conselho de classe na EC são conduzidas pelos Especialistas da Educação Básica e têm a participação dos vice-diretores, diretor e professores das turmas. Os assuntos abordados nas reuniões têm sido principalmente os resultados das avaliações internas e o desempenho dos alunos em cada disciplina, além de uma rápida análise das situações de alunos que estão com problemas de aprendizagem, problemas disciplinares, problemas de frequência às aulas e outras observações que os professores julgarem pertinentes a cada turma. As reuniões comumente são realizadas na biblioteca da escola quando os conselhos acontecem em dias letivos, ou em salas de aulas quando são realizadas no sábado. São organizadas pelo especialista do turno da classe que será analisada, que define como serão feitas as análises de cada turma.

O conselho do 1º bimestre tem um perfil diagnóstico e, por isso, os especialistas solicitam informações escritas de cada professor sobre características das turmas. As informações para os demais conselhos são de acordo com as necessidades apresentadas pelas turmas e as solicitações de cada especialista.

Assim, pode-se dizer que cada conselho de classe é composto por três momentos, a saber: (a) um pré-conselho, em que os professores preenchem dados solicitados em uma ficha pelos especialistas sobre cada turma; (b) a reunião de conselho, onde

## O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

os professores se reúnem com os especialistas e a equipe gestora para discutir o rendimento das turmas e outras situações consideradas relevantes. Os professores listam os problemas de aprendizagem, infrequência e indisciplina, o especialista registra em ata. É reservado um espaço de cerca 30 minutos para a análise de cada turma; (c) e o pós-conselho, em que são feitos os encaminhamentos conforme as necessidades de cada turma e aluno.

A dinâmica, à primeira vista bem arquitetada, afasta-se do previsto principalmente em três sentidos. De maneira geral, o pré-conselho é entendido por alguns professores como uma etapa burocrática, que gera muitos papéis para serem preenchidos, e por isso nem todos realizam o preenchimento. Além disso, a equipe gestora e os especialistas têm dificuldades em organizar e apresentar dados que possam subsidiar as discussões e decisões conjuntas. Por fim, o monitoramento dos encaminhamentos das reuniões no pós-conselho são atividades que os especialistas ainda não conseguiram incorporar em sua rotina. Com isso, o planejamento coletivo por áreas de conhecimento, previsto para ser realizado em reuniões pedagógicas, não dá sequência à dinâmica do conselho de classe.

Um exemplo muito ilustrativo de que o conselho de classe da EC não se configura ainda como um espaço de decisões coletivas com bases em evidências educacionais é a forma como são registrados em ata os acontecimentos da reunião. O excerto a seguir apresenta um modelo de ata para registro do conselho de classe adotada a partir do ano de 2015. A ata é finalizada pelo especialista preenchendo os espaços em branco de acordo com as situações de cada turma. Ao final são descritos num quadro os casos de alunos cujos nomes foram destacados na reunião do conselho e os encaminhamentos dados às situações relatadas.

*Aos () dias do mês de (\_\_\_\_) de 20, as h na sala \_\_\_\_\_, reuniram-se a pedagoga (nome da especialista), a representante da direção (diretora ou vide diretora), os professores dos anos finais do Ensino fundamental (nomes dos professores) e Ensino Médio (nomes dos professores) para procederem o Conselho de Classe do (ano). As situações colocadas no Conselho de Classe devem ser as que mereçam um estudo de caso e registro de alternativas para intervenções pedagógicas que tenham como meta o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem dos alunos. Para efeito de registro documental foi verificado que o ano é composta de alunos frequentes. Na continuidade da referida reunião de conselho de classe foi detectado que: Os alunos (nomes dos alunos); apresentam problemas de comportamento (nomes dos*

O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

*alunos); os alunos (nomes dos alunos); dificilmente realizam tarefa de casa e as propostas em sala com autonomia. Os alunos (nomes dos alunos); apresentam dificuldades de aprendizagem. Os alunos (nomes dos alunos); apresentam baixa frequência. Os casos que carecem atenção e intervenção são:*

Aluno	Motivo

*Assinam a ata do conselho de classe*

*Pedagoga.....*

*Professores.....*

(ESCOLA CAMPESTRE, 2015, s/p).

Em relação aos alunos referidos pelos professores como com dificuldades de aprendizagem, eles são mapeados para um atendimento diferenciado com os professores no uso da biblioteca. A seguir é apresentada uma listagem de alunos encaminhados para acompanhamento de professores no uso da biblioteca e as necessidades mapeadas no conselho. Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos alunos.

**Quadro 2 - Relação de alunos para acompanhamento do professor da biblioteca:**

Alunos	Série /turma	Necessidades de aprendizagem
Pedro Henrique	6º ano	Trabalhar os fatos fundamentais
Maria Vitória	7º ano	A aluna não consegue ler fluentemente e não interpreta.
Samuel	7º ano	Apresenta dificuldades de concentração, sendo necessário trabalhar com jogos que exija esta prática.
Gustavo	6ºano	O aluno não é alfabetizado.

(ESCOLA CAMPESTRE, 2015, s/p).

A partir da relação gerada na reunião do conselho, os professores no uso da biblioteca fazem um roteiro de trabalho com estes alunos e os retira da sala de aula por 50 minutos, cerca de uma a duas vezes na semana, para atendê-los de forma individual. Todavia, esse atendimento não é sistematizado, pois depende da demanda de outras atividades desempenhadas pelos professores de uso da biblioteca, como substituir professores faltosos. Além disso, o próprio fato de existir um modelo de ata a ser preenchido já mostra o modo automático com que as decisões vêm sendo tomadas, carregadas de subjetividade, com pouca reflexão e sem o apoio de dados concretos.

## O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

Como observado, o conselho de classe tem se mostrado um espaço burocrático de construção de relatórios e as ações propostas a partir dele nem sempre são executadas. Contudo, mesmo que de forma isolada e tímida, alguns professores demonstram a capacidade de refletir sobre os resultados de rendimento dos alunos e buscar reestruturar sua prática a partir disso. O trecho a seguir foi extraído da fala de uma professora de Língua Portuguesa na reunião de conselho de classe do 3º bimestre do ano de 2016, sobre a turma do 2º ano do ensino médio noturno. Ele exemplifica a ideia de que existe um movimento, mesmo que diminuto, de reflexão e planejamento com base em evidências por parte de alguns professores.

Ao retornar da minha licença maternidade, já no 2º bimestre, percebi que a turma do 2º ano estava apresentando um rendimento insatisfatório e que no primeiro bimestre foi um fracasso. As notas estavam praticamente todas vermelhas. Decidi replanejar as ações para esta turma. Refiz todo o trabalho do 1º bimestre com eles, utilizando atividades conforme as necessidades da turma, e a partir deste trabalho diferenciado, consegui que cerca de 90% da turma melhorasse o seu desempenho, não só nas notas, mas também na participação das minhas aulas. (ESCOLA CAMPESTRE, 2016, s/p)

Para a professora, é fundamental que o docente desenvolva esta percepção em relação às turmas e que apoie o planejamento de seu trabalho em diagnósticos sobre o rendimento dos alunos.

A equipe gestora da EC se vê então diante do desafio de construir um conselho de classe em que dados sobre o rendimento e o desempenho dos alunos sejam utilizados pelos professores e especialistas da educação básica para o planejamento das ações escolares e de ensino. Além disso, cabe a esta equipe gestora promover a gestão pedagógica de modo que as evidências sejam a base para as ações. Um ponto importante a ser considerado é que durante as reuniões de conselho de classe fica inviável realizar o planejamento pedagógico, pois normalmente os conselhos são organizados aos sábados e por turnos (manhã, tarde e noite), sendo que cada turno tem várias turmas com necessidades diferenciadas e o tempo não é insuficiente. Seriam necessários outros encontros entre professores e especialistas para que o planejamento seja efetivado. Com isso, a equipe gestora deve assumir também a função de monitoramento dessas reuniões pedagógicas.

Diante desses desafios, mas com a expectativa de que o conselho de classe possa se tornar um rico espaço colegiado interdisciplinar e avaliativo do trabalho pedagógico

O CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA CAMPESTRE: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA COM BASE EM EVIDÊNCIAS

realizado na escola, alguns importantes questionamentos se colocam para a equipe gestora da Escola Campestre, das quais se destacam: como conscientizar professores sobre a necessidade dos acordos e compromissos pedagógicos coletivos? Como desenvolver por parte da equipe gestora e dos especialistas da educação básica a cultura das decisões pedagógicas com base em evidências? E, por fim, quais medidas a equipe gestora da EC deve adotar para que as reuniões de conselho de classe se tornem efetivamente espaços de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem dos alunos?

## Referências

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. 3 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2004.

ESCOLA CAMPESTRE. **Regimento Escolar**. (Documento de consulta interna). Ouro Preto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Livro de Registro de Reuniões**. (Documento de consulta interna). Ouro Preto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Livro de Registro de Reuniões**. (Documento de consulta interna). Ouro Preto, 2016.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.197 de 21 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 46.125 de 04 de janeiro de 2013**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004. Belo Horizonte, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ofício Circular nº 211/201-SEE/MG de 11 de novembro de 2014**. Orienta sobre a operacionalização da progressão parcial, dos estudos independentes e de outros dispositivos previstos na Resolução SEE Nº 2.197/2012. Belo Horizonte, 2014.

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

## PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

*Roselda Aparecida de Sousa\**

*Amélia Thamer\*\**

*Fernando Gaudereto Lamas\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda as dificuldades relacionadas à ausência prolongada de estudantes da educação de jovens e adultos semipresencial no CESEC Júlio Martins Ferreira na cidade de Unaí/MG. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Roselda Aparecida de Sousa, Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado de Minas Gerais e Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF, em parceria com Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva, assistente de orientação do PPGP, e Fernando Gaudereto Lamas, orientador da pesquisa.

A evasão escolar é uma das grandes questões que aflige atualmente o sistema educacional brasileiro. A saída do estudante da escola não encontra suas raízes dentro do próprio sistema escolar, apesar de este também contribuir de alguma maneira. Suas origens encontram-se intimamente associadas às condições sociais precárias de uma parcela significativa da população em idade escolar que se vê obrigada a abandonar os estudos para dedicar-se ao trabalho (muitas vezes em subempregos). Em outros termos, não é possível entender a evasão sem levar em consideração os aspectos sociais.<sup>1</sup>

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu justamente para atender os casos em que a evasão transformou-se em abandono em função de necessidades financeiras. Aqueles que tiveram de abandonar os estudos para trabalhar ganham, com a EJA, uma segunda chance para concluírem seus estudos.

\* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF, Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado de Minas Gerais.

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

\*\*\* Doutor em História e professor do Colégio de Aplicação da UFJF e do PPGP/CAEd/UFJF.

<sup>1</sup> Tais aspectos são tão importantes que no Dicionário de Educação, organizado por Agnès van Zanten e dirigido para o entendimento do sistema educacional francês, inexistiu o verbete evasão, o que pode indicar que tal questão não possui relevância para a sociedade francesa. Cf. (ZANTEN, 2011).

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

Essa forma de entender o nascimento da EJA encontra respaldo na percepção, surgida após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), de que a educação abriria uma nova possibilidade de inserção dos adultos analfabetos na sociedade afluyente que então era prometida para todos. Na América Latina, essa percepção sobre a educação popular surgiu concomitantemente à percepção econômica de que o desenvolvimento industrial poderia colocar o subcontinente latino-americano no mesmo patamar que os então chamados países desenvolvidos. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1994, p. 26):

Diante da evidência de grandes contingentes de analfabetos ou defasados escolares, diante da suspeita de que seria justa e até mesmo produtiva a participação de sujeitos, grupos e comunidades marginalizadas nos processos sociais e econômicos do “desenvolvimento”, que, entre outras, resolveria a equação de suas próprias marginalidades, surgiram e se disseminaram propostas de uma educação dirigida preferencialmente a pessoas pobres e adultas, cujas biografias incluíam no currículo carências escolares profundas.

A análise de Brandão nos remete a uma percepção de que a educação de adultos (origem da EJA) nasceu conjuntamente com uma ideia de desenvolvimento, a qual podemos considerar, no mínimo, como equivocada, pois colocava nas costas da educação uma responsabilidade grande demais, a saber: inserir uma camada considerável da população, que até então se encontrava totalmente desprovida de direitos sociais, dentro de uma lógica social típica dos países desenvolvidos.

A grande barreira para essa missão encontra explicação nas características socioeconômicas do subdesenvolvimento. A ideia de que o crescimento econômico industrial e a inserção dos trabalhadores nesse sistema, por si só, pode melhorar as suas condições sociais e econômicas, não encontra respaldo na realidade social latino-americana. Além disso, a inserção do trabalhador adulto no sistema educacional não melhora, per si, a sua situação salarial, mas apenas o adequa a uma realidade econômica que nem sempre é melhor do que aquela em ele vivia anteriormente. Nas palavras de Celso Furtado (s.d., p. 97):

A economia brasileira constitui exemplo interessante de quanto um país pode avançar no processo de industrialização sem abandonar suas principais características de subdesenvolvimento: grande disparidade na produtividade entre as áreas rurais e urbanas, uma grande maioria da população vivendo em um nível de subsistência fisiológica, massas crescentes de pessoas subempregadas nas zonas urbanas, etc. Foi assim refutada a tese implícita

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

nos modelos de desenvolvimento econômico do gênero introduzido por Lewis – de que a canalização do excedente de uma economia subdesenvolvida para o setor industrial (as atividades que absorvem progresso técnico) criaria finalmente um sistema econômico de homogeneidade crescente (onde o nível salarial tende a crescer em todas as atividades econômicas *pari passu* com a produtividade média do sistema).

Acompanhando as análises dos dois autores supracitados, podemos perceber que o nascimento da Educação de Jovens e Adultos (inicialmente voltada quase que exclusivamente para os adultos) surgiu com o intuito de inserir essa população, até então excluída<sup>1</sup>, no mercado de trabalho num momento de expansão das grandes empresas dos países do Capitalismo Central (também chamados de países desenvolvidos). A ideia era, portanto, preparar uma parcela da população para ser inserida no mercado de trabalho industrial que então surgia, uma vez que o pós Segunda Guerra Mundial mostrou que havia a possibilidade de expansão do Capital para países que até aquele momento eram meros consumidores dos produtos industrializados. Foi dentro desse contexto que nasceu e se desenvolveu a Educação de Jovens e Adultos.

Evidentemente não entendemos que a alfabetização em si seja prejudicial. Alfabetizar uma parcela da população que até aquele momento não lhe foi dada essa oportunidade é, sim, importante. Contudo, como salientou Paulo Freire, é necessário perceber “os limites da alfabetização como prática capaz de gerar nos alfabetizados a assunção da cidadania ou não” (FREIRE, 2014, p. 53). Em outros termos, alfabetizar o adulto pobre não significa torná-lo um cidadão, pois o processo de alfabetização, assim como todas as questões humanas, é fruto de escolhas, que, por sua vez, são também ideológicas.

Em outras palavras, a alfabetização de populações até então excluídas dessa direito é de extrema importância. Porém, a forma como ela é realizada é determinante para compreendermos os objetivos inerentes a tal processo. É dentro dessa perspectiva que pretendemos analisar a evasão na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, buscando formas de gestão que, aproximando-se das reais necessidades desse público (atualmente formado mais por jovens do que por adultos), garanta-lhes mais do que uma mera inserção (sempre frágil, uma vez que sempre volátil) no mercado de trabalho, mas acima de tudo, uma formação cidadã.

---

<sup>1</sup> É importante salientar que a natureza social dessa população ainda é alvo de discussões e que os termos “excluída” e “marginal” são alvo de críticas e não são um consenso nem entre sociólogos, nem entre geógrafos e nem entre historiadores. Como não entraremos nesse debate, pelos limites desse artigo, cf. Santos (2009, p. 35-55).



PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

Logo, do ponto de vista social, essa modalidade de ensino corresponde à conquista de um direito subjetivo que se fez reconhecido a partir de acentuados embates políticos, pedagógicos e demandas de movimentos sociais, que se ampliaram especialmente na década de 80, ligado basicamente ao movimento em defesa da escola pública à época da Constituinte e que foi lançado em 1988 (GOHN, 2001, p. 142) quando, em razão da democratização do ensino pela promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Básica passou a corresponder a um dever do Estado com ampla oferta a todo e qualquer cidadão (BRASIL, 1988, p. 121), conforme se lê no seu Art.3, que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, sendo que um deles aponta como dever do estado “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11).

Em outros termos, a educação deve pautar-se pela presença de uma visão pluralista, tal como referendado pela LDB no parágrafo 4º do Art. 26, objetivando o reconhecimento da diversidade (MALISKA, 2001, p. 182), favorecendo não somente a inclusão, mas essencialmente a formação de cidadãos que sejam capazes de atuarem criticamente, extrapolando as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, de formar pessoas para uma atuação política. Nessa mesma direção caminham as palavras de Moacir Gadotti (2014, p. 14):

Precisamos, sim, de Educação de Jovens e Adultos de qualidade. Por isso precisamos urgentemente de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA); uma política de Estado, e não apenas programas transitórios e conjunturais de governo. É inconcebível querer alcançar o desenvolvimento educacional dos países da OCDE sem enfrentar o desafio do analfabetismo brasileiro. Naqueles países, o analfabetismo adulto é residual (em torno de 1%). Aqui o analfabetismo é estrutural (em torno de 10%). No Brasil, neste momento, o que precisamos é de uma política afirmativa em defesa da EJA.

Discutir, portanto, qual o papel que a gestão escolar pode ter para combater a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, evidentemente dentro de uma perspectiva de gestão democrática, é essencial para efetuar e efetivar o combate ao analfabetismo e para contribuir para a formação de cidadãos no sentido anteriormente tratado.

Não menos importante que entender os motivos que levam as pessoas a buscarem na EJA uma forma de desenvolvimento pessoal e de inclusão social, as discussões

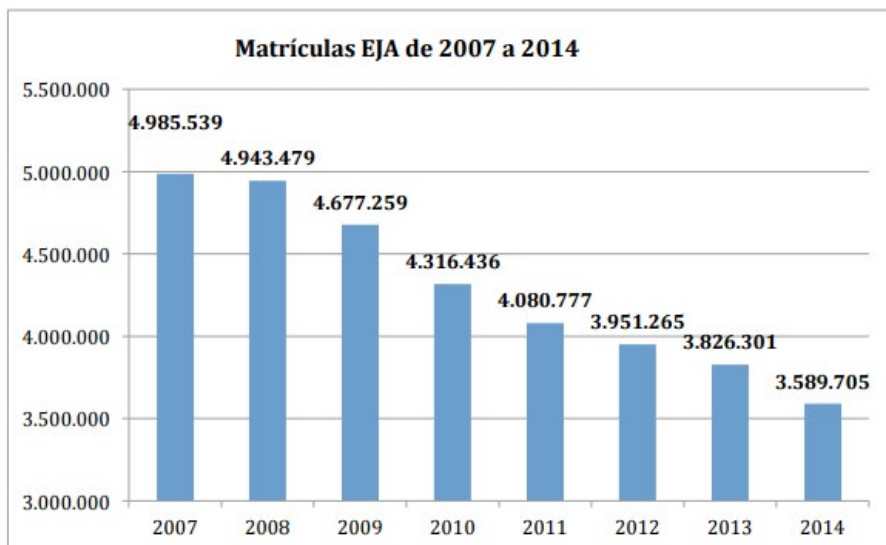
PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

sobre essa modalidade de ensino devem também estar permeadas de informações, de referenciais teóricos e dados estatísticos no sentido de encontrar os motivos que levam os alunos a desistirem ou estabelecerem pausas que prolongam o período de estudo, quando, na verdade, o viés dessa modalidade é a agilidade no processo de certificação.

Em 2007 o IBGE já divulgava que aquelas pessoas que frequentaram a EJA deixaram de frequentar justificando que o horário das aulas não era compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho, com o horário dos afazeres domésticos, porque tinham dificuldade de acompanhar o curso, porque não havia curso próximo à residência ou local de trabalho, não houve interesse em fazer o curso, dentre outros.

Como fica evidente na figura 1 abaixo, as matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos entre os anos de 2007 e 2014 diminuíram sensivelmente. Evidentemente, tal diminuição é esperada na medida em que a demanda for sendo atendida e em que o número de matrículas no ensino regular for aumentando, indicando, portanto, uma melhora nos dados educacionais, uma vez que a EJA deve ser entendida como uma ação pontual, isto é, uma política pública cuja duração termina no momento em que a educação regular atender a todos os cidadãos.

**Gráfico 1. Matrículas EJA de 2007 a 2014**



Fonte: Dados da SECADI/MEC (BRASIL, 2016).

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

Esses dados levaram a equipe da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a concluir que:

A EJA nos padrões atuais não é efetiva, não é atrativa e nem tem conseguido superar os problemas apontados. É preciso, portanto, reformulá-la, de maneira que seja possível construir uma nova identidade que satisfaça as necessidades básicas de jovens e adultos trabalhadores, considerando suas relações com o mundo das práticas sociais. (SECADI, p. 6)

No entanto, é aqui que reside a importância do detalhamento dos programas de certificação por exames, porque, se para a SECADI os dados referentes à queda da matrícula no período de 2007 a 2014 estão ligados a problemas estruturais e organizacionais que exigem reformulação da EJA, é possível também pensar que o investimento nos exames pode estar ao longo da última década concorrendo com a EJA. Um fator que contribui para esse pensamento é o tempo. Se há a chance de se pleitear um certificado mediante um exame, a possibilidade de se inscrever numa modalidade de ensino que vai demandar esforço, seja na presença diária às aulas, ou no investimento no estudo autônomo com idas constantes a uma instituição de ensino para verificação da aprendizagem, é de fato atraente, do ponto de vista do estudante, a investida na realização do exame.

Em outros termos, a diminuição na taxa de matrícula não corresponde a uma melhoria dos dados da educação formal, mas a uma concorrência comum sistema que apenas visa certificar a pessoa através de um exame sem lhe garantir aquilo que a educação deveria ter como meta: uma formação cidadã.

Há décadas, a rede pública de Minas Gerais vem oferecendo a Educação de Jovens e Adultos em dois diferentes formatos: o presencial e o semipresencial. No formato presencial, o turno obrigatório é o noturno, e os alunos devem comparecer diariamente às aulas; no entanto, a carga horária é reduzida se comparada ao ensino regular. Na sua perspectiva pedagógica, tem-se que a avaliação e o currículo devem estar em consonância com o previsto na legislação vigente.

Já no formato semipresencial, que é o que nos interessa nesta pesquisa, tido também como vantajoso, não há a obrigatoriedade da frequência diária e a realização dos estudos se dá em regime modular, propiciando aos estudantes organizarem seu tempo de estudo conforme a sua demanda de trabalho ou de demais atividades da vida pessoal. No entanto, se, por um lado, nesse formato é vantajoso não ter

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAI/MG

a obrigação da frequência diária, por outro lado, o estudante é muito exigido no tocante ao desdobramento quanto ao estudo, uma vez que aprende praticamente por si só e com um material didático, em muitos casos, restrito.

A modalidade semipresencial de ensino, regulamentada pelo artigo 37 da LDB 9.394/96, é um dos segmentos da Educação Básica que recebem repasse de verbas do FUNDEB, e em Minas é oferecida nos CESECs, que são Centros Estaduais de Educação Continuada e têm fundamentação legal na Resolução SEE/MG nº 171/2002. Sua criação é justificada pela necessidade de ampliar a oferta da Educação Básica, num processo de expansão da escolarização, tendo como objetivo oportunizar jovens e alunos fora da faixa etária do ensino regular a concluir os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A modalidade também é oferecida nos PECONs, que são postos de atendimento vinculados a um determinado CESEC. Tanto os CESECs quanto os PECONs se destinam a atender de forma emergencial àqueles que, tendo acima de 15 e 18 anos, necessitam de certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

De acordo com o Art. 4 da referida resolução, as pessoas que querem estudar no CESEC deverão ser submetidas a uma avaliação (exame classificatório) a fim de matricular-se no nível desejado, mas merece destaque neste trabalho o disposto no Art. 6 dessa resolução, uma vez que aponta as finalidades previstas para o regime semipresencial e que estão diretamente relacionadas a uma das hipóteses acerca do problema investigado nesta pesquisa:

- I - Situações de aprendizagem que proporcionem ao educando a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades socialmente significativas, visando formar o cidadão solidário, autônomo, competente e responsável;
- II - Ambiente incentivador da curiosidade, do questionamento, do diálogo, da criatividade e da originalidade;
- III - Seleção de conteúdos curriculares adequados à idade dos alunos e aos ciclos de desenvolvimento humano;

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

IV - Aproveitamento de conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais, privilegiando temas adequados à sua faixa etária;

V - Utilização de metodologias e estratégias diversificadas de aprendizagem, apropriadas às necessidades e interesses dos alunos;

VI - Uso de recursos audiovisuais, biblioteca, laboratórios e de novas tecnologias de informação e comunicação;

VII - Capacitação continuada do professor para trabalhar com jovens e adultos;

VIII - Avaliação diagnóstica e contínua do desempenho do educando como instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades, possibilidades e necessidades ao longo do processo de aprendizagem e reorientação da prática pedagógica. (MINAS GERAIS, 2002)

Com o propósito de minimizar o problema da escolarização do estado e apontar políticas públicas específicas para EJA, foi criado em Minas Gerais, em 1998, o Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos (**FOMEJA**), impulsionado pelo surgimento do Fórum do Rio de Janeiro a partir da V CONFINTEA. Vale dizer que a observação dentro desta investigação identifica esses como motivos que em 2014 e 2015 também afastaram os jovens e adultos do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, alvo principal deste estudo. Esses dados são importantes dentro da discussão sobre os desafios da gestão quanto a criar situações que sirvam para combater esses aspectos negativos do processo de certificação na EJA. À medida que se for delineando o perfil dos alunos e da própria instituição, pretende-se apresentar dados baseados nas conversas nos grupos focais com alunos e ex-alunos do CESEC no sentido de avaliar a expressividade desses motivos no recorte temporal da pesquisa.

Dentro do estado de Minas Gerais o CESEC “Júlio Martins Ferreira” é apenas uma das escolas estaduais a oferecer a modalidade semipresencial, conforme pode ser percebido pela análise da tabela abaixo:

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

**Tabela 1 - Oferta de EJA semipresencial em 2014**

Estado	Particular	Estadual	Municipal	Paralisada ou Extinta	Total / Estado
Acre	3	1	-	-	4
Alagoas	1	1	-	-	2
Amapá	-	1	-	-	1
Amazonas	-	2	-	-	2
Bahia	-	11	-	-	11
Ceará	17	25	30	-	72
Distrito Federal	3	-	-	-	3
Espírito Santo	5	1	-	-	6
Goiás	5	-	1	-	6
Maranhão	5	8	2	-	15
Mato Grosso	5	-	-	-	5
Mato Grosso Do Sul	-	-	-	-	0
Minas Gerais	6	120	17	-	143
Pará	26	6	1	-	33
Paraíba	1	17	9	-	27
Paraná	1	-	-	-	1
Pernambuco	1	2	1	-	4
Piauí	1	38	-	1	40
Rio de Janeiro	21	71	2	-	84
Rio Grande do Norte	7	5	-	-	12
Rio Grande do Sul	8	24	2	-	34
Rondônia	1	31	1	-	34
Roraima	-	-	-	-	0
Santa Catarina	44	109	-	1	154
São Paulo	-	77	4	-	81
Sergipe	2	2	-	-	4
Tocantins		1	1	-	2

Fonte: Adaptado de Escolas e Creches (2016).

São, ao todo, 120 escolas estaduais, seis particulares e 17 municipais que oferecem a modalidade semipresencial em todo o estado de Minas Gerais. Importante deixar claro aqui que a partir de 2014 o número de instituições de EJA semipresencial vem caindo e alguns estados, como Minas Gerais que teve dois Postos de Educação Continuada (PECONS) fechados em 2016, o que leva a perceber, analisando os dados que essa modalidade de ensino ainda precisa ser pensada como uma

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

estratégia de ensino capaz de elevar os índices educacionais no país, sendo que para isso faz-se necessário considerar os princípios e fundamentos da EJA.

Estas escolas atendem um quantitativo de estudantes muito grande, conforme ilustra a tabela abaixo:

**Tabela 2 - Total de matrículas na EJA no estado de Minas Gerais (2014-2015)**

Ano	Matrículas			Unidades de Ensino		
	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total
2014	84.790	11.725	96.515	120*	42	142
2015	86.657	10.586	97243	1192**	27	146

Fonte: Dados da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2016b).

Lembrando que 2014 foi um ano especial para a EJA, conforme dito anteriormente, em razão do crescente debate e do proposto como Metas 9 e 10 do PNE (2014-2024), o estado de Minas Gerais fomentou as discussões e propostas de ações em prol da Educação de Jovens e Adultos, mas foi em 2015 que, mediante levantamento de dados sobre a educação em Minas Gerais a SEE/MG entendeu-se que as medidas de correção de rota deveriam partir da mobilização da sociedade.

Lembrando que 2014 foi um ano especial para a EJA, conforme dito anteriormente, em razão do crescente debate e do proposto como metas 9 e 10 do PNE (2014-2024), o estado teve uma redução de cerca de 115 mil matrículas no Ensino Médio, segundo o Censo Escolar 2010/2014. Cerca de 14% dos jovens mineiros de 15 a 17 anos estão fora da escola. Entre os que permanecem nas salas de aula, 40% estão atrasados nos estudos, repetiram de série ou ainda estão cursando o Ensino Fundamental. De acordo com a última avaliação censitária, o PROEB, 95,6% dos alunos da rede estadual não sabem o recomendado em Matemática e 62,7% também não aprenderam o mínimo exigido em Língua Portuguesa (SEE/MG, 2015). Tendo ciência dessa realidade a SEE/MG, tentando recolocar a questão da oferta do ensino na agenda política e social do estado, propôs um movimento denominado “Virada da Educação” como sendo um momento de reflexão sobre as boas práticas e sobre os problemas educacionais que estariam distanciando os alunos das redes de ensino. O estado foi dividido em 17 territórios para debate envolvendo membros de toda a comunidade escolar.

\* Das 120 unidades de ensino, 103 são CESECs e 17 são PECONS.

\*\*Das 119 unidades de ensino, 103 são CESECs e 16 são PECONS.

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

Uma das ações do movimento foi a execução do projeto “VEM”, uma chamada pública a todas as pessoas maiores de 15 anos que estavam fora das escolas. Esse projeto esteve pautado no seguinte:

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios de 2014, Minas Gerais conta com de 1.053.179 jovens entre 15 e 17 anos de idade, idade em que, no percurso educacional, deveriam estar cursando o Ensino Médio. Do total destes jovens, 139.608 (13%) não estão estudando e 268.391 (cerca de 25%) continuam no Ensino Fundamental. É sobre esta realidade que a Campanha VEM pretende atuar. (SEE/MG, 2015)

As inscrições eram feitas nas escolas ou em *site* específico da Secretaria de Estado da Educação. Depois de feita a inscrição, a pessoa deveria procurar a escola escolhida para realização da matrícula e imediatamente começar a estudar. Segundo Augusta Aparecida Neves de Mendonça, Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica (2016), em carta às Escolas Estaduais, “ocorreram quase 12 mil inscrições no estado”, o que para fins de análise pode servir como justificativa para o aumento do número de matrículas de 2014 para 2015.

Falar de resultados no tocante à Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial é falar em desafios e em avaliação. Assim, nos Centros de Educação Continuada que oferecem EJA nesse regime de estudo, como em qualquer organização, é necessário que se defina um Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) para que se produzam indicadores que apontem para a realidade dessas instituições.

Para Lück (2009), a avaliação de desempenho é a estratégia de gestão que permite dar ao profissional a visibilidade do seu modo de trabalhar, bem como permite a ele escolha de comportamentos, organização de ações, estilo de comunicação, atitudes, seleção de materiais de apoio, etc.; no entanto, a experiência aponta que é preciso ir além desse conceito de avaliação de desempenho.

É o caso de se levar em consideração as palavras de David Arellano Gault (2012) a respeito do papel do sistema de avaliação. Segundo esse autor, um Sistema de Avaliação instituído por uma organização precisa estar pautado numa gestão estratégica para que todos conheçam o problema que cerceia a organização e que deve ser enfrentado, e para que se definam as ações que devem ser implementadas, e se há conformidade entre indicadores e estratégias utilizadas para a solução do problema identificado. Sem hipervalorizar o processo, o autor apresenta o SAD como:



PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

(...) um instrumento entre muitos para auxiliar uma melhor gestão; porém, não é uma panaceia livre de problemas técnicos no sentido organizacional, como já se discutiu antes. Um SAD é, no melhor dos casos, um conjunto de aproximações (proxies), um mecanismo simplificador da dinâmica organizacional, de seus resultados e impactos, com dois objetivos à vista: 1. guiar a tomada de decisões da organização, e 2. prestar contas com relação ao uso dos recursos em termos dos resultados e impactos alcançados.

Evidentemente, a linguagem excessivamente administrativa pode causar simplificações quando adotada de maneira acrítica aos sistemas escolares, uma vez que uma escola não fabrica produtos, mas forma cidadãos. Se, por um lado, a escola precisa ficar atenta aos resultados, e, nesse sentido, uma avaliação consistente, sistematizada e bem estruturada para medir com a maior precisão possível os resultados dos trabalhos realizados, por outro lado, ela não pode se ater a questões de performance, pois seus objetivos são essencialmente diferentes dos objetivos de um empresa, já que “a satisfação do cliente”, para continuarmos a utilizar um linguajar administrativo, em uma escola, não se mede pelos mesmos critérios que no mercado, mas através da boa formação intelectual e política, entendida neste caso como capacitação dos cidadãos para atuarem de maneira construtiva no meio social em que vivem.

Considerando que uma organização objetiva causar impactos dentro de um contexto transformando-o e que o CESEC é uma organização que tem missão, visão e objetivos que estão diretamente relacionados a impactar a vida de seus alunos para que esses transformem também a realidade a sua volta, é pertinente defender a existência de uma gestão estratégica para a elaboração de um SAD, já que segundo o autor supracitado, esse sistema é “um instrumento capaz de explicitar as cadeias, os argumentos e as lógicas que conduzem a definição de um problema, além de levarem à lógica que conectam as ações com os resultados”.

O discurso do SAD implica compreender uma organização como um sistema que transforma insumos em produtos, por meio de um processo ou de uma série de processos. Por sua vez, esses produtos irão gerar certas reações, mudanças ou interferências (resultados) em um contexto, e tais mudanças poderão modificar eventualmente a natureza deste. Em última instância, uma organização objetiva causar impacto dentro de um contexto, um ambiente, ou uma realidade, com a finalidade de transformá-los. (GAULT et al. , 2012)

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

Como o tema desta pesquisa é a gestão educacional, com foco na EJA, no regime semipresencial, torna-se relevante pensar que se existe a possibilidade de haver o problema da ausência prolongada dos alunos do Ensino Médio do CESEC “Júlio Martins Ferreira”. As estratégias de correção de tal problema serão frutos do desenvolvimento de um SAD que culmine na elaboração e um Plano Estratégico (PE) de ação que será desenvolvido ao longo desta pesquisa e será em breve apresentado na dissertação de Mestrado em andamento.

## Referências

BRASIL. **SECADI/MEC**. Disponível em <<http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRANDÃO, C. R. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. (Orgs.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

ESCOLAS-E-CRECHES. **Educação de Jovens e Adultos**. 2016. Disponível em: <<http://escolasecreches.com.br/educacao-de-jovens-e-adultos-ensino-medio-semipresencial/index.htm>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FREIRE, P. **Educação e política**. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Círculo do Livro, s. d.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014.

GAULT, D. A.; LEPORE, W.; ZAMUDIO, E.; BLANCO, F. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efectivamente?** México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

GOHN, M. G. **História dos movimentos e das lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PARA ONDE FORAM OS ALUNOS? AUSÊNCIA PROLONGADA DE ESTUDANTES DA EJA SEMIPRESENCIAL: ESTUDO DE CASO DO CESEC JÚLIO MARTINS FERREIRA DE UNAÍ/MG

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MALISKA, M. A. **O direito à educação e a Constituição**. Porto Alegre: Fabris Editor, 2001.

MENDONÇA, A. A. N. **Carta às Escolas Estaduais**. Disponível em: <<https://srefabricianodivep.wordpress.com/2016/02/01/carta-da-secretaria-asescolas/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Campanha VEM quer trazer o jovem que deixou os estudos de volta para a escola**. 2016a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8295-campanha-vem-quer-trazer-o-jovem-que-deixou-os-estudos-de-volta-para-a-escola>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação em números**. 2016b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/cidadao/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SANTOS, M. **Pobreza urbana**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

ZANTEN, A. (Org.). **Dicionário de educação**. Tradução: Giselle Unti et alii. Petrópolis: Vozes, 2011.

# FUNCIONAMENTO EFETIVO DO CONSELHO ESCOLAR: DESAFIOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MANAUS/ AM

*Márcia Pereira de Almeida Souza\**  
*Mayanna Auxiliadora Martins Santos\*\**  
*Alexsandra Zanetti\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda a dificuldade de se efetivar o funcionamento do Conselho Escolar em uma escola estadual de educação em tempo integral de Manaus/ AM. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Márcia Pereira de Almeida Souza, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o suporte de orientação Mayanna Auxiliadora Martins Santos, Mestre em Educação, e com a orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexsandra Zanetti.

O caso em estudo tem como cenário uma escola estadual de educação em tempo integral de Manaus; mais especificamente, focaliza a atuação do Conselho Escolar como um órgão que possibilita a participação social e, por conseguinte, converge para a efetivação da gestão democrática na instituição.

Libâneo (2001) afirma que é preciso que a comunidade escolar some esforços para que haja uma gestão democrático-participativa, na qual as decisões sejam discutidas e socializadas com os envolvidos no processo deliberativo da escola para se obter uma educação de qualidade. Essa participação pode ser promovida pelos órgãos colegiados, como o Conselho Escolar, com objetivo de assegurar que toda comunidade escolar participe das decisões importantes tomadas pela escola pública, de modo a ratificar o princípio de gestão democrática.

A participação da comunidade na gestão escolar é uma das medidas sobrevividas das reformas educativas de meados da década de 1980, que foi marcada pela constituição de uma nova forma de pensar o campo da gestão educacional, proveniente dos movimentos sociais no período de reabertura política do país, pós-ditadura militar.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (PPGE/UFJF).

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

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Artigo 205, deixa claro que a educação não é apenas responsabilidade da escola, mas também dos pais, com a colaboração da comunidade (BRASIL, 1988).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirmou a importância da gestão democrática na escola e da participação social no processo da tomada de decisões na busca da melhoria da qualidade da educação.

Além disso, a referida Lei adotou a estratégia de remeter aos sistemas educacionais a definição das normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica com dois princípios: a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes e a atuação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (Art. 14). Com isso, a LDB procurou respeitar a autonomia das unidades federadas, explicitando que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Desta forma, a LDB 9.394/96 legitima a autonomia dos sistemas de ensino público em definir a gestão democrática, reconhecendo a participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados.

Outra importante ação do governo federal, no que se refere às instâncias de gestão democrática na escola, foi a Portaria Ministerial nº 2.896/2004, que instituiu o “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares”, cujo objetivo geral é fomentar a implantação dos conselhos escolares por meio da elaboração de material didático específico e formação continuada para os conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática.

Em consonância com esse movimento nacional de fortalecimento da gestão democrática nas instituições escolares, o Amazonas aprovou o seu Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE/AM, em abril de 2008, que traz no tópico Gestão

e Financiamento da Educação, o objetivo e a meta de implementar e fortalecer o Conselho Escolar em todas as Unidades Escolares da rede pública até 2010 (AMAZONAS, 2008).

Essa preocupação com a gestão democrática nas instituições ficou explícita no Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual de Ensino, instituído por meio da Resolução nº 122, aprovada em 30 de novembro de 2010, pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Tal Regimento trata dos princípios para que o ensino seja ministrado no estado. Dentre eles, o referido documento ressalta o princípio da gestão democrática, “na forma da Lei nº 9.394/96 e demais Legislações pertinentes ao Sistema de Ensino, aplicáveis às Escolas Públicas da Rede Estadual” (AMAZONAS, 2009, p. 9).

O regimento ainda determina, em seu Artigo 101, que a organização básica das escolas obedecerá à seguinte estrutura administrativa: Órgãos Colegiados, representados pelo Conselho Escolar, Congregação de Professores e Pedagogos e Conselho de Classe; Órgãos de Apoio à Escola, constituídos pela Associação de Pais e Mestres e pelo Grêmio Estudantil e Órgãos Funcionais da Escola, composto pela Diretoria, Secretaria, Apoio Pedagógico e Apoio Administrativo (AMAZONAS, 2009).

Como órgão colegiado de natureza psicopedagógica e interdisciplinar, as escolas estaduais do Amazonas possuem o Conselho de Classe-CONCLAS, com as seguintes atribuições:

- I. Orientar e deliberar sobre questões relativas ao processo ensino-aprendizagem no sentido de melhorar o rendimento individual ou grupal dos alunos de uma Classe e/ou Turma, durante todo o período letivo, tendo em vista, prioritariamente o rendimento escolar do aluno nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores;
- II. Analisar e avaliar o aproveitamento dos alunos;
- III. Sugerir medidas para sanar deficiências de aprendizagem;
- IV. Opinar sobre questões administrativas e disciplinares que interfiram no processo de aprendizagem e para a redução do abandono escolar;
- V. Deliberar sobre processos de recuperação, reprovação, reavaliação, classificação e reclassificação de alunos;

VI. Representar junto às instâncias administrativas internas e superiores, sobre o desempenho da Escola como Instituição;

VII. Discutir e apresentar sugestões que possam aprimorar o comportamento disciplinar das turmas. (AMAZONAS, 2009, p. 10)

O CONCLAS é constituído por: gestor da escola, que é o presidente nato; professor de Classe e/ou Turma; coordenadores de áreas, quando houver; pedagogos; secretário da escola; representante dos discentes; pais e responsáveis dos alunos menores de idade submetidos ao CONCLAS e aluno maior de idade quando estiver submetido ao Conselho de Classe.

Outro órgão colegiado é a Congregação de professores e Pedagogo – CPP, de natureza técnico-pedagógica, constituída por todos os docentes e pedagogos existentes na escola. A Presidência da Congregação de Professores é exercida por um membro escolhido entre seus pares.

De acordo com o Regimento Geral das Escolas Estaduais compete a CPP, em seu Art. 107:

- I. promover integração e intercâmbio entre os corpos docente e pedagógico da Escola;
- II. desenvolver o planejamento global das atividades didático - pedagógicas;
- III. recomendar a adequação de programas, quando for o caso;
- IV. recomendar e promover o atendimento individual aos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- V. zelar pela qualidade da formação bio-psicossocial do aluno;
- VI. zelar pelo bom nome da Escola pública e sua qualidade;
- VII. desenvolver programas de aperfeiçoamento e atualização de pessoal; e,
- VIII. sugerir mudanças no Regimento Escolar quando necessário. (AMAZONAS, 2009, p. 15)

Assim, além de regulamentar o Conselho Escolar na Rede Estadual de Ensino do Amazonas, o Regimento também o define como um órgão colegiado deliberativo, consultivo, fiscalizador e mobilizador. Na função consultiva, ele pode aconselhar e emitir opiniões sobre determinado assunto ou problema relacionado à escola, assessorar e encaminhar questões dos diversos segmentos. Já na deliberativa, pode examinar uma situação concreta com vista a uma decisão, dar parecer sobre

determinados assuntos a ele submetido, elaborar normas internas da escola sobre questões referentes ao funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro. No que se refere à função fiscalizadora, tal órgão é capaz de acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras. Por fim, em sua função mobilizadora, deve promover estimular e articular a participação integrada dos segmentos representativos da escola e da comunidade local, em diversas atividades,

Dessa forma, são atribuições do Conselho Escolar:

- I. Elaborar e/ou reformular o Regimento Interno do Conselho;
- II. Coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
- III. Acompanhar e avaliar a efetivação do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- IV. Propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola, respeitada a legislação vigente;
- V. Acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, reprovação, aprendizagem, entre outros) propondo quando necessário, intervenções pedagógicas e/ou medidas sócio-educativas;
- VI. Deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola;
- VII. aprovar, acompanhar e avaliar os Programas de Ações educacionais e o Plano Anual de Aplicação de Recursos - PAAR; VIII. Autorizar a implantação de Programas e Projetos de Ações Educacionais;
- IX. Fiscalizar a execução do Programa da Merenda Escolar;
- X. Garantir a prestação de contas da gestão escolar;
- XI. Acompanhar e avaliar ações que visem a redução do índice de reprovação e abandono escolar e,
- XII. Autorizar a concessão de medalhas aos agraciados pelo Mérito Escola organizado. (AMAZONAS, 2009, p. 32)

A constituição do Conselho é definida no Artigo 103 do Regimento com a seguinte composição: um representante da Congregação dos Professores e Pedagogos – CPP; um representante da Associação de Pais, Mestres e Comunitários – APMC;



um representante do Grêmio Estudantil; um representante dos movimentos sociais organizados e o seu presidente que é o gestor escolar (AMAZONAS, 2009).

Apesar da tentativa de se fortalecer os Conselhos Escolares nas escolas, o que se observa é que essa meta não foi alcançada no Amazonas, pois existem, ainda, unidades de ensino que ainda não possuem Conselho Escolar. Desta forma, isso foi ratificado pela Lei 4.183, de 26 de junho de 2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) com vistas ao cumprimento do disposto do Inciso III do Artigo 10 e no Inciso I do Artigo 11 da Lei Federal 9.394/96, combinada ao Artigo 8 da Lei Federal 13.005, e traz dentre suas diretrizes promoção ao princípio da gestão democrática da educação pública, com metas previstas para serem cumpridas durante a vigência do referido Plano, dentre elas a meta 19, que assegura em todos os sistemas de ensino condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recursos e apoio técnico da União.

Assim, dentro das instituições escolares, o Conselho Escolar torna-se o órgão fundamental da gestão, por ser um instrumento que busca a democratização da escola pública, com a participação da comunidade escolar.

Entretanto, como ressalta Paro (2008), a participação social da comunidade na gestão escolar não é garantida apenas com a criação de instancias colegiadas em tais instituições. Ou seja, a participação da comunidade na gestão da escola, “como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para ação” (PARO, 2008, p. 17-18).

Assim, a pesquisa na qual se baseia este artigo busca analisar as causas do não funcionamento do Conselho Escolar da Escola Estadual de Tempo Integral Raimundo Lourenço.

A escola foi fundada em 28 de janeiro de 2011, por meio do Decreto Governamental n. 30.940. Situada na Zona Leste da cidade de Manaus/AM, ela pertence à jurisdição da Coordenadoria Distrital de Educação V.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, o seu Conselho Escolar não deve ter vínculo político-partidário, religioso, racial, étnico ou de qualquer outra natureza

e, por se tratar de órgão sem fins lucrativos, nenhum de seus membros receberá qualquer tipo de remuneração ou benefício pela participação no órgão colegiado (ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL RAIMUNDO LOURENÇO, 2014).

Quanto à sua constituição, ele deve ser formado por representantes de seus respectivos segmentos, sendo: um professor, um aluno, um pai de aluno, um funcionário administrativo, um representante da APMC e um representante dos movimentos sociais organizados. É válido ressaltar que o gestor escolar, que é seu presidente e os representantes da APMC e dos movimentos sociais organizados da comunidade, indicados pelas suas respectivas diretorias.

O processo de escolha dos representantes da primeira gestão do Conselho envolveu duas etapas: definição da Comissão Eleitoral e eleição de alguns representantes do Conselho Escolar.

Para a eleição da Comissão Eleitoral, foi elaborado um edital de composição e foi convocada uma Assembleia Geral, realizada no dia 12 de agosto de 2011 e contou com adesão de 72 pessoas. A comissão eleita foi formada por três representantes, sendo eles: um pedagogo, um professor e um coordenador de área. As atribuições de tal Comissão são:

I - organizar e coordenar o processo eleitoral, obedecendo ao Regimento e às normas legais vigentes; II - divulgar as instruções referentes ao processo eleitoral; III - receber e inscrever os candidatos ou chapas no processo eleitoral; IV - convocar e credenciar mesários e fiscais, quando houver necessidade; V - solicitar a lista de votação do setor responsável; VI - convocar e realizar as eleições; VII - proceder à apuração dos votos; VIII - empossar os Conselheiros eleitos; IX - registrar a eleição em livro ata; X - divulgar os resultados da eleição; XI - receber, analisar e emitir parecer aos recursos interpostos; XII - exercer outras atribuições que lhe forem inerentes. (ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL RAIMUNDO LOURENÇO, 2011a)

Quanto à eleição de alguns membros do Conselho Escolar, segundo o Regimento Interno do Conselho Escolar da referida instituição, ela deveria ocorrer por meio de Assembleia Geral de cada segmento, convocada para este fim, cujo mandato deveria ser de dois anos (ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL RAIMUNDO LOURENÇO, 2011b).

Assim, a Comissão Eleitoral, eleita em 2011, elaborou um edital contendo as normas do processo eleitoral, que foi divulgado para a comunidade escolar e local, sendo exposto nos murais da escola, na sala dos professores e nas salas de aulas. Além disso, foi enviado aos pais, por meio dos alunos, um boletim informativo sobre a eleição.

A votação ocorreu em 23 de setembro de 2011. Nesse dia, votaram os professores, os pedagogos, os funcionários administrativos, os alunos, os pais ou responsáveis, totalizando 530 eleitores. Cada um desses segmentos elegeu seus pares. A eleição foi secreta, por meio de votação direta, sendo o seu resultado e a posse da diretoria lavrados em ata e divulgados à comunidade, por meio de boletim informativo, pela Comissão Eleitoral.

Nesse contexto, o Conselho Escolar da Escola Estadual de Tempo Integral Raimundo Lourenço é um órgão colegiado, cuja aprovação ocorreu em Assembleia Geral, no dia 23 de setembro do ano de 2011.

Apesar de o CE ter sido constituído no ano de 2011, obedecendo às determinações legais e as orientações emanadas da SEDUC/AM, na prática, observa-se que naquele ano o seu funcionamento não se efetivou, pois não foram encontrados registros em seus livros de atas que comprovem as reuniões dos conselheiros para deliberar, fiscalizar e mobilizar sobre as questões pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição.

Já no ano de 2012, conforme registros em Atas, os conselheiros se reuniram apenas três vezes. Na primeira reunião, ocorrida no mês de março, houve a participação da Presidente do Conselho, do representante dos professores e pedagogos e sua suplente, da representante dos funcionários administrativos, do aluno e sua suplente, do representante dos pais e o suplente e do representante dos movimentos sociais. A reunião teve como pauta tratar: da elaboração do calendário de reuniões bimestrais, da construção do PPP, da elaboração do Regimento Interno da Escola, dos critérios para utilização dos espaços da escola pela comunidade escolar. Na ocasião foi decidido que, naquele ano, as reuniões ordinárias seriam realizadas bimestralmente, conforme o Art. 34, Incisos I e II do Regimento Interno do Conselho Escolar.

Art. 34 - As reuniões do Conselho Escolar poderão ser ordinárias e extraordinárias.

I. as reuniões ordinárias serão bimestrais, convocadas pelo Presidente do Conselho ou vice-presidente, no seu impedimento, por representante designado pelo mesmo, dentre os seus componentes, com 72 (setenta e duas) horas de antecedência, com pauta claramente definida no edital de convocação;

II. as reuniões extraordinárias serão convocadas com 24 (vinte e quatro) horas de antecedência, com pauta claramente definida e por solicitação: do Presidente ou vice-presidente do Conselho; da maioria simples de seus membros, através de requerimento dirigido ao Presidente do Conselho especificando o motivo da solicitação. (ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL RAIMUNDO LOURENÇO, 2011b)

A segunda reunião foi realizada no mês de julho, descumprindo a periodicidade deliberada na reunião anterior e respaldada por seu Regimento Interno. Tal reunião contou com a presença de todos os membros do CE para tratar da discussão e aprovação do plano de aplicação do recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, prestação de contas da festa junina e aprovação do Plano de Ação do Conselho Escolar.

Já a terceira reunião ocorreu no mês de dezembro, para apresentar ao CE a prestação de contas da APMC e tratar da implantação do programa 5S prevista para o ano de 2013. De acordo com o calendário, estavam previstas quatro reuniões bimestrais, porém foram encontrados registros de apenas três reuniões.

No ano de 2013, não foi encontrado nenhum registro de reuniões do CE em seu livro de Ata e nem sua participação em qualquer ação planejada pela escola. Portanto, nos dois anos de existência do CE na escola foram realizadas apenas três reuniões.

Já no ano de 2014 encontra-se registrado apenas uma reunião no mês de março, com a participação de 100 pessoas, cujo objetivo foi eleger a comissão eleitoral que coordenaria a eleição dos novos membros Conselho Escolar, uma vez que o mandato dos anteriores estava finalizado. Entretanto, não há nenhum outro registro que comprove a realização do pleito.

Em 2015, há registro de apenas uma reunião do Conselho Escolar, ocorrida no dia 8 de junho de 2015. Trata-se de uma reunião de Assembleia Geral, com a participação de 56 pessoas, com a finalidade de compor novamente uma comissão eleitoral para

coordenar os trabalhos para o processo eleitoral para a constituição dos membros do segundo mandato do CE. A comissão eleitoral eleita foi representada por uma pedagoga, um apoio pedagógico e uma professora da disciplina de Metodologia do Ensino.

Passados nove dias da reunião, ocorreu a eleição e posse dos membros do Conselho Escolar, com a participação de 560 eleitores. Porém, observa-se que, nesse processo, não foi cumprido o que rege o Art. 18 do Regimento do Conselho Escolar que afirma que “será constituída, em Assembleia Geral convocada por edital, uma Comissão Eleitoral com no mínimo de 30 (trinta) dias de antecedência a data de eleição que cuidará do processo eleitoral” (ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL RAIMUNDO LOURENÇO, 2011b).

No dia seguinte à posse dos membros de sua segunda constituição, 18 de junho de 2015, o Conselho Escolar se reuniu para discussão, mudança e aprovação do seu Regimento.

Em 9 de setembro daquele mesmo ano, o Conselho se reuniu novamente para tratar da discussão, mudança e aprovação do seu Regimento e também para realizar a indicação do vice-presidente do Conselho, do plano de ação do CE, da prestação de contas da festa junina e do Prêmio Escola de Valor, sendo esses os últimos registros encontrados nos documentos do Conselho Escolar. Portanto, até novembro de 2016, não havia nenhum registro de Ata de reunião de tal órgão.

Portanto, a pesquisa qualitativa em andamento buscará compreender, por meio de entrevistas semiestruturadas com os representantes de cada segmento que integram o Conselho Escolar (aluno, pai, professor, funcionário da área administrativa, representante dos movimentos sociais, representante da APMC, gestor da escola), as razões do não funcionamento de tal órgão na escola, além de conhecer a percepção de cada entrevistado sobre ele. Além disso, pretende ouvir também os professores que atuam na escola, mas que não fazem parte da diretoria do conselho, com o intuito de conhecer o que os demais membros da comunidade escolar concebem tal órgão.

## Referências

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus, 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE/AM**. Manaus, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Instituído pela Portaria Ministerial nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Brasília: MEC/SEB, 2004.

ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL RAIMUNDO LOURENÇO. **Regimento Interno**, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Regimento do Conselho Escolar**. Manaus, 2011b.

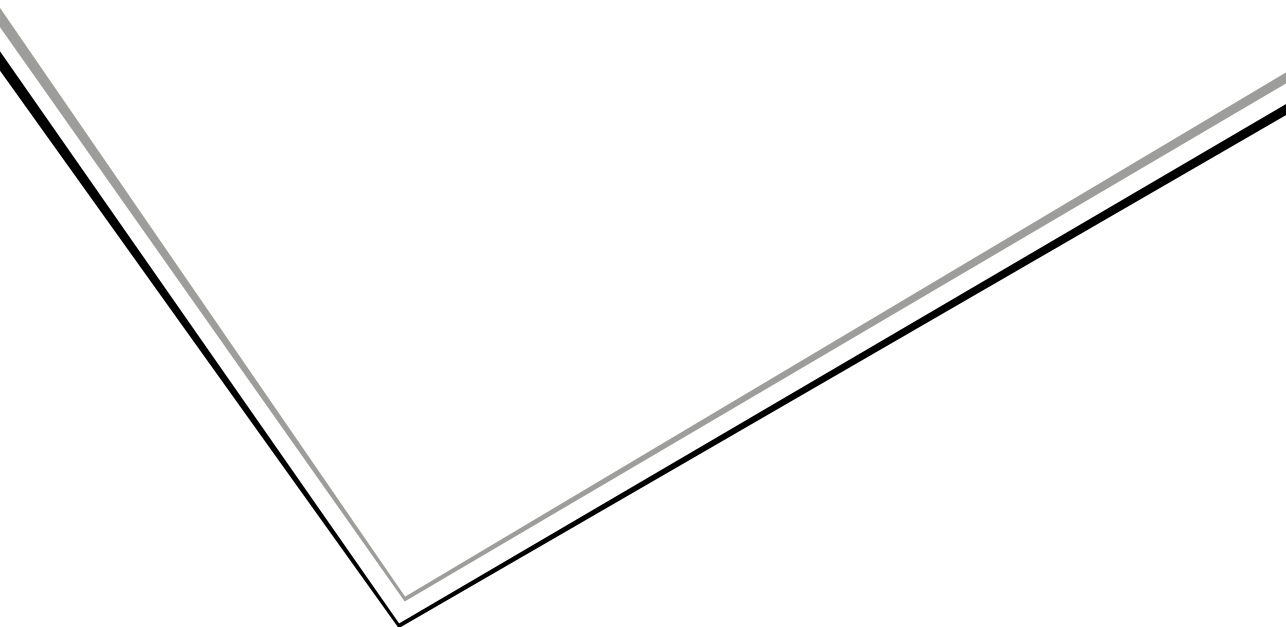
\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Manaus, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

# SEÇÃO 3

Gestão Educacional Regional







## INSTITUIÇÕES: PAPEL, AGENTES E MUDANÇA NO AMBIENTE EDUCACIONAL BRASILEIRO

*Maria Cristina Drumond e Castro\**

Discussões recentes sobre o papel das instituições no país buscam investigar como os agentes podem contribuir visando a promover sua sustentabilidade num ambiente de constantes transformações. A mudança pressupõe a organização do ambiente face às novas realidades e alimenta o imaginário acerca dos caminhos que se abrem.

No âmbito da educação brasileira, pode-se afirmar que as mudanças ocorridas trouxeram novas reflexões acerca do papel das instituições e seus agentes. Diante deste cenário, houve um movimento de busca constante pela inovação e conhecimento.

Este capítulo busca refletir acerca das discussões presentes nos trabalhos de pesquisa conduzidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, resultante da qualificação de alunos. Neste momento, os questionamentos estão relacionados ao seu ambiente direto de ação, como agentes institucionais que buscam a mudança como paradigma de sustentabilidade.

Mas, para início de conversa, o que são as instituições? Qual o seu papel na sociedade? Segundo Hodgson (*apud* CASTRO, 2004, p. 449), “as instituições são sistemas duradouros de regras sociais estabelecidas e enraizadas que estruturam as interações sociais”.

Castro (2004) afirma que a abordagem institucionalista é mais ampla que a visão funcionalista, na qual as instituições são eficientes instrumentos que viabilizam a coordenação individual para perseguir objetivos organizacionais.

Há ainda a percepção de que são constitutivas, na medida em que possuem uma dimensão simbólica (cultural), que propagam valores e crenças comuns aos agentes e que definem as preferências.

\* Membro Permanente do Mestrado Profissional em Gestão & Estratégia da UFRRJ. Professora Adjunta e Chefe de departamento do curso de Administração da UFRRJ/ITR. Doutora em Ciência, Tecnologia e Inovação Agropecuária pela UFRRJ. E-mail: cristina@ufrrj.br.

A mudança institucional requer a mudança das visões de mundo que estão inevitavelmente por trás da estrutura das instituições (as instituições se modificam principalmente para se adequar ao meio mutável) e como as sociedades evoluem no tempo (CASTRO, 2004).

### **A Contribuição de Douglass North**

As instituições consistem de um conjunto de restrições de comportamento sob a forma de regras e regulamentos, de um conjunto de procedimentos para detectar desvios às normas e regulamentos e, finalmente, um conjunto de normas morais de comportamento e linhas éticas bem definidas como as regras e regulamentos que determinam seu cumprimento (NORTH, 1990).

O conceito chave para o entendimento da prosperidade proposta por North é o de instituições eficientes. O autor define um arranjo institucional deste tipo: capaz de igualar o retorno privado ao retorno social das atividades econômicas dos agentes de uma dada sociedade. Assim, “uma matriz institucional eficiente será aquela capaz de estimular um agente ou uma organização a investir numa atividade individual que traga retornos sociais superiores aos seus custos sociais” (GALA, 2003, p. 97).

North (1990) buscou demonstrar que o crescimento de longo prazo de uma sociedade é sustentado pela formação e evolução de suas instituições, seu objeto de estudo. O autor constatou que as evoluções institucionais foram mais importantes do que as inovações tecnológicas observadas para a evolução da produtividade da indústria de transporte oceânico nos Estados Unidos na década de 60.

Como um dos fundadores da nova corrente de pensamento, seus estudos foram somados aos de autores como Williamson, Coase Demsetz e que originaram o programa de pesquisa da Nova Economia Institucional.

Essa lógica pressupõe que, para atingir o crescimento, deve-se estimular a acumulação de capital físico e humano. Para Gala (2003, p. 93), “a grande distância observada ainda hoje entre países pobres e ricos encontra-se muito mais em diferenças entre matrizes institucionais do que em problemas de acesso às tecnologias”.

As “sociedades pobres encontram-se nessa situação justamente por não terem desenvolvido uma base de regras, leis e costumes capazes de estimular atividades economicamente produtivas, especificamente acumulação de capital e de conhecimento” destaca Gala (2003, p. 93).

A interpretação acerca das decisões dos agentes revela-se surpreendente, pois, diante da impossibilidade de informações necessárias para a tomada de decisão ótima, atribuída muito mais pela falta de habilidade no trato com problemas complexos, pela falta de capacidade informacional e de realidades mutáveis, os agentes são incapazes de tomar decisões ótimas. Assim, “a partir do momento em que os agentes não conhecem o mundo sobre o qual devem decidir, passam a construir ‘realidades subjetivas’ e atuar sobre estas” (GALA, 2003, p. 94).

Essa é a base da racionalidade processual defendida por Herbert Simon (1979) em sua teoria institucional, ao afirmar que se busca agir da forma mais racional dada sua limitação ou pobreza informacional.

Como consequência da dinâmica institucional, as mudanças acontecem de forma gradual, visão compartilhada por Mahoney e Thellen (2010), ao impactar a estrutura de regras de uma sociedade. Portanto, “as decisões tomadas no passado têm, forte influência sobre as possibilidades do presente” (NORTH, 1990, p. 100).

Em relação ao ambiente econômico institucional, Gala (2003) apresenta algumas características acerca do pensamento de North (quadro 1).

#### **Quadro 1 - Síntese do arcabouço institucional de North sob o enfoque econômico**

1. O ambiente econômico e social dos agentes é permeado de incerteza.
2. A principal consequência da incerteza são os custos de transação, que podem ser divididos em *measurement* e *enforcement*.
3. Para reduzirem os custos de transação e coordenar as atividades humanas, as sociedades desenvolvem instituições. Estas são um contínuo de regras com dois extremos: formais e informais.
4. O conjunto dessas regras pode ser encontrado na matriz institucional das sociedades. A dinâmica dessa matriz será sempre *path dependent*.
5. A partir dessa matriz, definem-se os estímulos para o surgimento de organizações que podem ser econômicas, sociais e políticas.
6. Estas interagem entre si, com os recursos econômicos – que junto com a tecnologia empregada definem os *transformation costs* tradicionais da teoria econômica – e com a própria matriz institucional – que definem os *transactions costs* – e são, portanto, responsáveis pela evolução institucional e pelo desempenho econômico das sociedades ao longo do tempo.

Fonte: Adaptado de Gala (2003, p. 103).

No modelo de North (1990), a incerteza é um conceito fundamental, pois decorre de sua existência a impossibilidade de transações econômicas numa sociedade, que pode ser expressa pela falta de informações que interferem na escolha e na ação dos agentes, que geram os custos de transação, que são divididos em custos de *measurement* e de *enforcement*. Para Gala (2003, p. 100), “o primeiro relaciona-se

à dificuldade dos agentes em conhecer de fato o objeto da transação em curso devido a problemas de assimetria de informação”.

Os custos de *enforcement* referem-se “à incerteza que os agentes têm sobre a propriedade do bem a ser trocado e, portanto, relacionam-se a problemas de legitimidade da transação a ser efetuada”. Para Gala (2003, p. 100), “se algum tipo de arcabouço de proteção não estiver presente de forma a minimizar esse tipo de incerteza, as trocas entre esses agentes não serão possíveis”.

Ao definir as organizações, North (1990) distingue em relação à sua natureza como formais representadas por meio de leis e constituições formalizadas e escritas e as informais, decorrentes de normas ou conduta, geralmente construídas pela própria sociedade.

Conforme North (1990, p. 5), a organização é o principal agente de uma sociedade. Segundo o autor, as instituições surgem e passam a interagir com outras instituições e operam com as restrições de natureza econômica, da interação com outras instituições resulta a *performance* institucional e sua evolução institucional.

North (1990, p. 78) destaca que, “ao longo do processo histórico, as diversas organizações podem investir seus esforços das mais variadas maneiras, sempre buscando na margem os maiores *pay-offs* para suas ações”. Segundo o autor, a história das sociedades se resume na evolução de suas matrizes institucionais e as suas consequências econômicas, políticas e sociais; sendo as organizações os principais agentes de mudança.

Conforme destacado por Gala (2003, p. 102), as organizações, “ao se depararem com mudanças de preços relativos e preferências (ou algum tipo de mudança exógena ao ambiente econômico), têm opção para capturar novas oportunidades de ganho: reorganizar a relação de insumos e produtos com que trabalham sem alterar a matriz de modo a poder capturar tais ganhos decorrentes de mudanças no ambiente (GALA, 2003, p. 102)

Portanto, ao operar num mercado, a organização afeta sua configuração social e política. Para North (1990), isso ocorre quando uma organização interfere na esfera política visando alterar leis, contratos e normas, e quando isto de fato ocorre, houve uma mudança institucional.

Outro importante conceito a ser discutido pelo autor trata da trajetória do caminho (*path dependence*), que busca demonstrar como soluções ineficientes podem persistir, mesmo que escolhidas por agentes racionais.

Por conta de retornos crescentes, a escolha de uma tecnologia menos ineficiente num dado momento do tempo acaba se tornando ótima quando o sistema é dinamizado. Em outros termos, a história do processo adquire relevância (GALA, 2003).

Ao analisar a concepção da teoria institucional de North, pode-se depreender que a dinâmica institucional pressupõe mudanças graduais que alteram na margem a estrutura de regras de uma sociedade, também observado por Mahoney e Thellen (2010).

Théret (2003, p. 226) afirma que o termo Institucionalismo busca “compreender a ação dos indivíduos e suas manifestações coletivas, as mediações entre as estruturas sociais e os comportamentos individuais. Essas mediações são precisamente as instituições”.

Segundo Hall e Taylor (2003, p. 194) “o termo Neoinstitucionalismo busca elucidar o papel desempenhado pelas institucionais na determinação dos resultados sociais e políticos”. As principais questões levantadas pelos autores buscam discutir como o Institucionalismo encara a relação entre as instituições e os comportamentos dos indivíduos e como veem o processo de formação e transformação das instituições.

### **A Abordagem Institucionalista Tridimensional de Chang e Evans**

Chang e Evans (2007), ao analisarem as instituições, destacam sua atuação não apenas como elemento facilitador ou restritivo, mas também como “constitutivo”. Isto é, para os autores, todas as instituições têm uma dimensão simbólica e, portanto, carregam certos valores, ou visão de mundo, e os transmitem às pessoas que estão sob sua orientação. Em outras palavras, à medida que o comportamento de pessoas/agentes é regulado por um determinado conjunto de instituições, os valores organizacionais são incorporados por estes, e, como resultado, a mudança acontece.

Naturalmente, isso não ocorre se os agentes assumem atitude restritiva em relação às instituições e atentam apenas para o cumprimento das regras, porque, nesse caso, não estão “impulsionadas por valores”, mas na verdade estão revestidos por seus próprios interesses. Portanto, o autor defende que as pessoas acreditam (ainda

que com níveis de intensidade diversos entre os diferentes indivíduos) em valores que as instituições defendem, e, à medida que estão integrados a esses valores, incorporam crenças e atitudes da instituição.

Para os autores, a versão mais simples da abordagem sobre a mudança institucional baseado na eficiência, avalia que as instituições surgem quando os mecanismos de mercado falham e não permitem a realização de todas as transações que poderiam melhorar a eficiência do sistema.

Para Chang e Evans (2007), nesta versão, os agentes racionais maximizadores da riqueza não desperdiçam oportunidades para melhorar a eficiência e estabelecer regras de conduta, visando à maximização dos resultados. Portanto, todas as instituições buscam ser eficientes.

Além disso, se houver uma instituição capaz de melhorar a eficiência, significa que os custos de transação envolvidos na criação dessa instituição devem ser avaliados em função dos benefícios, pois se são maiores do que o benefício por ela produzido, não vale a pena ser instituída. Como resultado, alguns dos que defendem esta abordagem sustentam que, em um determinado período do tempo, pode haver instituições ineficientes, mas argumentam que essas instituições são “descartadas” em um processo “evolutivo”. No entanto, também essa versão evolutiva tem um limite óbvio. O problema é que as instituições não são, por definição, facilmente maleáveis.

Instituições, na verdade, são um conjunto de regras e normas, formais e informais, que enquadram e regulam as interações entre indivíduos e organizações. Em função disso, é possível supor que poderiam ser criadas e manipuladas intencionalmente, com objetivo de estabelecer comportamentos e viabilizar a consecução de determinados objetivos organizacionais ou políticos (CHANG e EVANS, 2007).

Nesse sentido, o estabelecimento e a modificação das instituições seguiria o que March e Olsen (2008) cognominaram de a “lógica das consequências”. Os autores questionam: em que medida o processo de mudança institucional pode ser compreendido como um processo intencional e otimizador? E, se a mudança institucional não é um processo regido pela lógica das consequências, o que explicaria esse processo?

Os estudos históricos sobre mudança institucional tendem a focalizar na importância de “conjunturas críticas” como ponto de partida para ruptura e inovação. É ao longo desses momentos de crise que os agentes se sobressaem e conseguem se impor às pressões decorrentes da estrutura. Conjunturas críticas gerariam mudanças do tipo “equilíbrio pontuado”, como preconizado por True, Jones e Baumgartner (1999).

Modelos mais recentes que defendem a existência de processos de dependência da trajetória (*path dependence*) se enquadram nesse mesmo arcabouço e tem como ponto de partida a presença de conjunturas críticas guiando a mudança institucional.

Uma perspectiva alternativa foi proposta por Thelen (2003) e seus colaboradores (STREECK e THELEN, 2005), (MAHONEY e THELEN, 2010). A partir de estudos realizados com base na trajetória do sistema de educação vocacional na Alemanha e em vários outros países do OCDE, Thelen (2005) sugere que há muito mais continuidade nesses pontos de aparente ruptura e mais mudança nesses períodos de aparente continuidade. Mais ainda, reinsere os atores nesses processos de mudança e propõe um novo olhar para a relação entre agência e estrutura nas inovações institucionais.

### **Instituições e a Mudança na Visão de Mahoney e Thellen**

Thelen (2003) apresenta uma nova teoria da mudança institucional ao criticar o modelo do equilíbrio pontuado de True, Jones e Baumgartner (1999), na medida em que esse modelo tem por fundamento o fato de que os momentos críticos, relacionados aos choques exógenos, interrompem a inércia institucional e geram mudanças radicais.

A contribuição da autora se baseia no fato de que as instituições são “dependentes da trajetória” (*path dependency*) e, portanto, o processo de mudança institucional é impactado por “momentos críticos” (*critical junctures*). Outro argumento lançado pela autora é que grande parte das mudanças institucionais acontecem na ausência de momentos críticos e que, na verdade, são mais atuantes os mecanismos endógenos (internos) de mudança do que os advindos de choques exógenos.

Streeck e Thelen (2005), por exemplo, tratam os processos de mudança, propondo uma taxonomia de processos incrementais e abruptos que resultam em continuidade ou não das instituições (quadro 2).

## Quadro 2 - Processos e resultados da mudança

		RESULTADOS DA MUDANÇA	
		Continuidade	Descontinuidade
PROCESSOS DE MUDANÇA	Incremental	Reprodução por adaptação	Transformação gradual
	Abrupta	Sobrevivência e retorno	Ruptura e substituição

Fonte: Streeck e Thellen (2005, p. 9).

O modelo do equilíbrio pontuado de True Jones e Baumgartner (1999) pode ser representado pela combinação de mudança abrupta com descontinuidade, resultando em ruptura e substituição.

Na análise de Streck e Thellen (2005), existiriam ainda três combinações de dinâmica institucional, a saber:

- 1) Processos de mudança incremental combinados com resultados de mudança visando à continuidade (Reprodução por Adaptação);
- 2) Descontinuidade, ou seja, uma Transformação Gradual, (estes processos não foram previstos por outros autores); e
- 3) A combinação resultante de processo de mudança abrupta com resultados de mudança por meio da continuidade que levaria à sobrevivência e retorno institucional.

Os autores avaliam que mudanças incrementais podem gerar transformações graduais nas instituições, possibilitando uma “transformação gradual”. Em relação à mudança abrupta, as estratégias de sobrevivência e retorno, podem levar à continuidade das instituições.

Para Mahoney e Thellen (2010) existem quatro tipos de transformações institucionais graduais: deslocamento, acréscimo em camadas, deslizamento e conversão.

O deslocamento (*displacement*) é um conceito que aplica aos novos modelos que se difundem, desafiando a existência de formas e práticas organizacionais pré-existentes. Isso se dá pelo fato de sua vulnerabilidade frente à mudança, pela postura de acomodação diante de novos cenários.

A mudança caracterizada por acréscimo em camadas (*layering*) é que altera a dinâmica que, de forma continuada, pode substituir sistemas antigos, ou coexistir pacificamente.



O conceito de deslizamento (*drift*) parte da constatação de que a constância institucional nunca é automática, se estas permanecessem imóveis, ou ainda, que confiassem que sua reprodução fosse sempre uma simples questão de *feedback* positivo ou de retornos crescentes. As instituições requerem uma manutenção ativa, precisam ser reorientadas e, em alguns casos, ser reavaliadas e renegociadas, em resposta às mudanças no ambiente político e econômico nas quais elas estão incorporadas. Se esta manutenção é deliberadamente negada, a instituição pode não sobreviver (STREECK e THELEN, 2005).

A conversão (*conversion*) é uma forma de mudança institucional em que as instituições não são muito desfiguradas ou permitidas à decadência, já que são redirecionadas para novos objetivos, funções ou escopos. Esse redirecionamento pode acontecer por meio de: novos desafios ambientais; mudanças nas relações de poder; contestações políticas acerca das funções e propósitos que uma dada instituição deveria servir (quadro 3).

**Quadro 3 - Tipos de transformação gradual institucional**

DEFINIÇÃO		MECANISMO	PREPARAÇÃO
Deslocamento	Crescimento individual de instituições previamente subordinadas	Deserção	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incoerência institucional abrindo espaço para comportamentos desviantes;</li> <li>2. Produção ativa de uma nova lógica de ação dentro de uma configuração institucional existente;</li> <li>3. Redescoberta e catalisação de recursos institucionais latentes;</li> <li>4. Invasão e assimilação de práticas externas.</li> </ol>
Acréscimo em camadas	Novos elementos agregados a instituições já existentes, que alteram seu status e estrutura gradualmente	Crescimento diferenciado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mudança nos resultados institucionais afetados por uma estratégia, adaptação descuidada das alterações circunstanciais;</li> <li>2. Mudança na sanção de uma instituição, por meio de regras que permanecem inalteradas diante da evolução de condições externas.</li> </ol>
Deslizamento	Negligenciamento determinado da manutenção de uma instituição	Negligência deliberada	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lacunas entre regras e sua divulgação;</li> <li>2. Mudança de condições contextuais e coalizões.</li> </ol>
Conversão	Readequação de antigas instituições a novos propósitos ligados a antigas estruturas	Redirecionamento reinterpretado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O funcionamento normal de uma instituição compromete suas pré-condições externas;</li> <li>2. Mudanças generalizadas modificam as relações custo-benefício;</li> <li>3. Limites para o crescimento.</li> </ol>

Cada tipo de mudança é definido através da ponderação acerca do ponto em que a transformação institucional acontece e dos papéis dos agentes e da frequência da mudança, conforme quadro 4.

#### Quadro 4 - Agentes de mudança

	Procuram preservar a instituição	Seguem as regras da instituição
Insurgentes ( <i>insurrectionaries</i> )	Não	Não
Simbiontes ( <i>sybionts</i> )	Sim	Não
Subversivos ( <i>subversives</i> )	Não	Sim
Oportunistas ( <i>opportunists</i> )	Sim/Não	Sim/Não

Fonte: Mahoney e Thelen (2010, p. 23).

Conforme os autores, os agentes insurgentes buscam eliminar instituições ou regras existentes, e agem deliberadamente para o conhecimento de todos.

Os agentes simbiontes-parasitários e mutualísticos dependem (e prosperam) em instituições que não são de sua própria criação. Os parasitários exploram uma instituição com intuito de ganho próprio e os agentes simbiontes mutualísticos não chegam a comprometer a sobrevivência da instituição.

Já os agentes denominados subversivos são aqueles que procuram substituir instituições e dissimulam efetivamente a sua preferência pela mudança institucional seguindo expectativas institucionais e trabalhando dentro do sistema. Eles aguardam a sua vez, esperando o momento propício para que possam abertamente mover-se em direção a uma postura de oposição.

Os agentes oportunistas são aqueles que têm preferências ambíguas acerca da continuidade institucional a ação pretendida é tirar partido de todas as possibilidades que o sistema dominante para alcançar seus objetivos.

Portanto, para os autores, o processo de mudança institucional teria como premissas: um sistema composto por múltiplos atores com interesses diversos e desigual distribuição de poder; os atores interpretam as instituições de maneiras diferentes; as preferências e interesses de cada ator podem ser ambíguos e complexos.

As instituições, nessa perspectiva, atuam como instrumentos distributivos de recursos com implicações de poder, de modo que os arranjos institucionais passam a refletir os interesses de coalizões. Além disso, a ambiguidade de interesses e

interpretações, bem como o equilíbrio de poder e a obediência às instituições criam espaços para a mudança institucional.

Mahoney e Thelen (2010, p. 14) argumentam ainda que “espera-se a mudança incremental emergir nos *gaps* entre a regra e sua interpretação ou entre a regra e a sua aplicação”. As manifestações das coalizões podem propiciar a mudança necessária para que haja um rearranjo institucional que melhor acomode a distribuição de recursos.

Os agentes podem provocar mudança quando interpretam sua situação e avaliam seus recursos e capacidades diante das instituições. Portanto, a dinâmica institucional envolve lutas de poder a partir do momento em que os atores exploram suas posições institucionais e empregam recursos para vencer batalha se remodelar os ambientes institucionais (*degrees of discretion*, segundo Mahoney e Thelen, 2010).

### **Os casos de gestão no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**

Os artigos apresentados nesta seção buscam discutir invariavelmente o papel das instituições e seus agentes no âmbito educacional brasileiro, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. A proposta de análise retrata a inquietude do agente diante de um cenário permeado por ineficiências institucionais.

A Coordenação de Casos de Gestão/CAEd/UFJF disponibiliza a publicação de pesquisas resultantes de defesa de qualificação e dissertação visando a ampliar o espaço de diálogo e discussão acerca dos temas, como os apresentados a seguir:

1) *A Gestão da Informação e a Gestão do Conhecimento nos setores de pagamento das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais.*

O caso apresentado neste artigo discute a gestão da informação no setor de pagamento da Secretaria da Educação de Minas Gerais. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Andresa Oliveira Eulalio, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o assistente de orientação Leonardo Ostwald Vilardi e com o orientador Marcos Tanure Sanabio.

2) *A Gestão Informacional para o Sistema de Administração de Pessoal Da Superintendência Regional de Ensino de Ubá/MG.*

O caso apresentado neste artigo discute discutir a assertividade dos *inputs* informacionais no Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SISAP) da Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE/Ubá). O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Fabiano Vieira Tito, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o assistente de orientação Leonardo Ostwald Vilardi e com a orientador Eduardo Magrone.

*3) As dificuldades relativas à atuação do Analista Educacional (ANE) no setor pedagógico da Regional Teófilo Otoni.*

Este artigo foi escrito a partir da pesquisa de dissertação de Rosilene Gresse Dias Costa, Analista Educacional no setor pedagógico da SRE de Teófilo Otoni em parceria com Juliana Alves Magaldi, cientista social e doutora em Ciência da religião e do orientador Lourival Batista de Oliveira Junior doutor em Administração. O caso em questão tem como ponto central as dificuldades enfrentadas, atualmente, pelos analistas educacionais (ANE) na operacionalização de suas atribuições na SRE de Teófilo Otoni, tendo em vista a reestruturação da gestão pedagógica estadual ocorrida em 2015.

*4) Entre visitas e discussões no Whatsapp: desafios à autonomia pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina/PI.*

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda as dificuldades enfrentadas pelos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina/PI no exercício da autonomia pedagógica em face de um modelo de gestão da rede municipal centrado na atuação do gestor escolar. Foi escrito a partir da dissertação de Cleuma Magalhães e Sousa, Superintendente da referida Secretaria e responsável pelo acompanhamento de escolas de educação infantil em Teresina. A autoria do capítulo contou ainda com a parceria de Vítor Fonseca Figueiredo, Doutor em História pela UFJF e Analista de Formação em Educação à Distância do PPGP; e com a do orientador da dissertação, André Bocchetti, Doutor em Educação pela USP.

*5) O quefazer da Educação Ambiental em contextos escolares: um processo de ressignificação de sentidos e saberes na construção de projetos socioambientais.*

O artigo foi construído tendo como base o texto de dissertação da mestranda Fernanda Antunes Spolaor. Trata-se de uma escrita em parceria com a orientadora, a professora Angélica Cosenza, e com a suporte de orientação Luisa Vilardi.

Neste texto, as autoras buscam discutir inicialmente as perspectivas de Educação Ambiental (EA) vigentes no campo teórico para, posteriormente, pensá-las no âmbito da Secretaria Regional de Ensino de Juiz de Fora e nas escolas sob sua jurisdição. Feito isso, é apresentado o caso de gestão e algumas questões advindas dele.

*6) A atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional de Caratinga junto às escolas estaduais de sua circunscrição.*

Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado de Delcio Fernando da Rocha e elaborado em parceria com Diovana Paula de Jesus Bertolotti, Analista de Formação em EaD do PPGP, e com a orientadora Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges. Inserindo-se no âmbito dos estudos em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF, o primeiro autor deste texto convida a pensar sua prática profissional como Técnico Pedagógico do Núcleo de Tecnologia Educacional de Caratinga/MG e, a partir dela, diagnosticar uma questão-problema, levantando elementos capazes de intervir na realidade analisada.

É dentro desse contexto que, nesta seção, apresentam-se os casos de gestão que têm como objetivo mapear e analisar problemas cotidianos das instituições de ensino no país na visão de seus agentes. A partir deste momento, o agente deixa de atuar como mero expectador e busca atuar como agente transformador na medida em que propõe ações para solucionar os problemas diagnosticados levantados por meio de ampla pesquisa. As estratégias apresentadas em seu Plano de Ação irão atuar diretamente no problema visando à sua solução.

Assim, a universidade brasileira revela seu papel dinâmico na tríade, ensino, pesquisa e extensão, pois, como instituição, atua no desenvolvimento de novas competências alicerçadas nos novos paradigmas de mudança.

## Referências

- CASTRO, A. C. Construindo Pontes: Inovações, Organizações e Estratégias como abordagens complementares. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 3, n. 2, p. 449-473, jul./dez. 2004.
- CHANG, H. J.; EVANS, P. El papel de las instituciones en el cambio económico. In: EVANS, P. **Instituciones y Desarrollo en la Era de la Globalización**. Bogotá: ILSA, 2007.
- GALA, P. A Teoria Institucional de Douglas North. **Revista de Economia Política**, v. 23, n. 2 (90), abr./jun. 2003.
- HALL, P.; TAYLOR, M. As três versões do Neoinstitucionalismo. **Lua Nova - Revista de Cultura e Política**, n. 58, p. 193-224, 2003.
- MAHONEY, J.; THELEN, K. A Theory of Gradual Institutional Change. In: \_\_\_\_\_ (Eds.): **Explaining Institutional Change - Ambiguity, Agency and Power**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 1-37.
- MARCH, J.; OLSEN, J. Neo-institucionalismo: fatores organizacionais na vida política. **Revista de Sociologia e Política**, v. 16, n. 31, 2008.
- NORTH, D. **Institutions, Institutional Change and Economic Performance**. Cambridge University Press, 1990.
- SIMON, H. A. Rational decision making in business organizations. **American Economic Review**, v. 69, p. 493-513, 1979.
- STREECK, W.; THELEN, K. Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economics. In: \_\_\_\_\_ (Eds). **Beyond Continuity - Institutional Change in Advanced Political Economics**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 1-39.
- THELEN, K. How Institutionalism Evolves: Insights from Comparative Historical Analysis. In: MAHONEY, J.; RUESCHEMEYER, J. (Eds). **Comparative Historical Analysis in the Social Sciences**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 208-240.
- THÉRET, B. As Instituições entre as Estruturas e Ações. **Lua Nova - Revista de Cultura e Política**, n. 58, 2003.
- TRUE, J. L.; JONES, B. D.; BAUMGARTNER, F. R. Punctuated-equilibrium Theory: explaining stability and change in American policymaking. In: SABATIER, P. A. (Ed.). **Theories of the policy process**. Oxford: Westview Press, 1999.

A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS SETORES DE PAGAMENTO DA SUPERINTENDENCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS

## A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS SETORES DE PAGAMENTO DA SUPERINTENDENCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS

*Andresa Oliveira Eulalio\**  
*Leonardo Ostwald Vilardi\*\**  
*Marcos Tanure Sanabio \*\*\**

O caso apresentado neste artigo discute a gestão da informação no setor de pagamento da Secretaria da Educação de Minas Gerais. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Andresa Oliveira Eulalio, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o assistente de orientação Leonardo Ostwald Vilardi e com o orientador Marcos Tanure Sanabio.

Gerir o conhecimento numa organização pública como a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), maior órgão do estado em número de servidores, constitui-se num grande desafio para os gestores. Por ser dividida em três subsecretarias, cada uma dessas subdivididas em superintendências, diretorias e setores no órgão sede, além de 47 órgãos regionais distribuídos estrategicamente em regiões geográficas de MG, denominadas Superintendências Regionais de Ensino (SREs), torna-se necessária uma comunicação que seja ao mesmo tempo eficiente e integradora das ações, superando as fragmentações do conhecimento que, por vezes, fica restrito a algumas divisões, ou a algumas pessoas.

No caso do setor de pagamento, cuja estrutura é centralizada no que diz respeito ao uso de um sistema único e descentralizada no que diz respeito à inclusão desses dados (que é feita em nível local – SRE), faz-se necessário um alinhamento de informações que possam ser aplicados por todos os setores da mesma forma, e isso exige uma política de gestão da informação e do conhecimento.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Servidor da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Sociologia e Direito (UFF). Doutorando em Ciências Sociais (PUC-Rio).

\*\*\* Professor e orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFLA).

O presente estudo pretende descrever, em linhas gerais, o processo de pagamento de pessoal realizado pelos taxadores<sup>1</sup> das SREs através do Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SISAP) e, partindo desse contexto mais amplo, contextualizar quem é o taxador de pagamento (sujeito central desta pesquisa) e quais dificuldades em relação à gestão do conhecimento têm sido encontradas no cotidiano desse profissional.

Uma política de gestão do conhecimento ainda não foi estabelecida nos setores de pagamento, embora existam tentativas iniciadas ou improvisadas (não formalmente sistematizadas), que não são suficientes para a proteção de todo o conhecimento já produzido para e neste setor.

Pode ser mencionada a falta de um manual com os procedimentos básicos de pagamento como um problema na gestão da informação, e a falta de uma capacitação inicial e continuada desse profissional pode ser apontada como uma lacuna na gestão do conhecimento, o que remete ao problema central da pesquisa. Nesse contexto, o presente estudo de caso busca identificar os problemas de gestão do conhecimento vivenciados pelos taxadores de pagamento das SREs no exercício de suas funções.

O sistema de pagamento utilizado pelo governo de Minas Gerais denomina-se Sistema de Administração de Pessoal (SISAP), programa criado e gerenciado pela Companhia de Tecnologia da Informação do Governo de Minas Gerais (PRODEMGE) desde 1998. Tal sistema foi sendo implantado gradativamente nos órgãos públicos da administração direta, indireta, autárquica e fundacional de Minas Gerais, excetuando-se a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais, que operam com outro sistema. A implantação na Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) ocorreu no ano de 2006 em substituição ao sistema anterior, porém naquele ano os dois sistemas operaram juntos em fase de teste.

Em 2007, o SISAP foi implantado em definitivo na SEE/MG, assumindo todos os procedimentos da folha de pagamento. O SISAP reúne tanto a parte de pagamento quanto a parte de inclusão e consulta de dados, sendo este o diferencial para o sistema anterior (FFAK), que somente continha informações financeiras. Ao reunir

---

1 Taxadores ou supervisores de taxação são os servidores públicos que atuam no setor de pagamento e que possuem a responsabilidade de executar os procedimentos para o processamento da folha de pagamento mensal dos servidores do estado de Minas Gerais, além de outras atividades correlacionadas.



A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS SETORES DE PAGAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS

os dois módulos concomitantemente, foi possível tornar os procedimentos do processamento da folha de pessoal mais simplificado e eficiente.

Suas principais funções são: ingresso e desligamento, movimentações funcionais, eventos funcionais, pagamento de pessoal, agenda médica, nomeação, informações curriculares, quadro de vagas e contagem de tempo.

Segundo informações da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG/MG), com a implantação do SISAP, o governo reduziu custos, promoveu melhorias na execução das atividades exercidas na área de Recursos Humanos, obteve maior transparência, confiabilidade, precisão e tempestividade nas informações relativas à gestão de pessoal e ampliou o controle sobre os aspectos da vida funcional do servidor. Além de contar com a ferramenta de emissão de relatórios gerenciais e operacionais que auxiliam no monitoramento e supervisão do sistema (MINAS GERAIS, 2014a).

No mês de junho de 2016, o número de servidores públicos ativos em Minas Gerais foi de 372.771 servidores (sem contar os inativos). Deste total, 237.736 servidores pertencem a SEE/MG, o que corresponde a 64% dos servidores em atividade no Estado, representando um gasto mensal com a folha de pagamento de aproximadamente R\$ 597.098.994,36 (MINAS GERAIS, 2016a).

Ao entendermos a dimensão da SEE/MG, pode-se vislumbrar o tamanho do desafio de execução da folha de pagamento mensal de um órgão deste porte. Assim, a correta operacionalização do SISAP no âmbito dessa secretaria pode significar estabilidade e segurança para os servidores atendidos. Inversamente, falhas técnicas ou humanas podem gerar grandes problemas para os servidores, que poderão ser afetados com a falta de seu pagamento mensal; o erário estadual pode ser afetado com prejuízos de valores pagos indevidamente; e o cidadão indiretamente é atingido por um aumento de gastos com pessoal que não poderia ou deveria estar ocorrendo, limitando ainda mais os recursos estaduais.

O acesso ao SISAP é feito através da internet por um emulador<sup>2</sup> da PRODEMGE instalado nas máquinas do órgão Central da SEE/MG e das SREs, bem como nos demais órgãos do Estado que utilizam o sistema. Para acessá-lo, é preciso ser autorizado e cadastrado no Sistema de Administração de Segurança da PRODEMGE (ADSEG). Como a SEPLAG/MG é a secretaria responsável pela gestão do SISAP,

---

<sup>2</sup> Na área de informática, um emulador é um programa que copia as aplicações de um determinado local de modo a reproduzir outros programas sobre ele, ou seja, um emulador faz um programa funcionar.

ao seu administrador de segurança geral cabe cadastrar o administrador geral de cada órgão (previamente indicado pelas respectivas Subsecretarias de Gestão de Recursos Humanos). Na SEE/MG o administrador geral (chamado de administrador sênior) gerencia as senhas dos dois administradores de segurança das regionais (indicados pelo diretor da SRE) e que, por sua vez, gerenciam a senha dos taxadores e demais usuários do SISAP.

Para que haja uma correta operacionalização do SISAP, é necessário estabelecer relações de informações eficientes entre o vértice, que é a SEPLA/MG, e a ponta. A SEE/MG intermedia esse fluxo, gerindo as senhas de segurança e deliberando sobre assuntos exclusivamente de sua competência, como algumas rotinas de uso exclusivo da SEE/MG; já as rotinas de uso geral são de competência da SEPLAG/MG, cabendo aos taxadores receberem orientações sobre o SISAP dos dois órgãos.

A intermediação entre os taxadores e a SEPLAG/MG, no órgão-sede, é feita pelo SISAP Central, setor da unidade central responsável por dar suporte aos setores de pagamento das SREs no que diz respeito ao SISAP. Na estrutura hierárquica da SEE/MG, está subordinado à Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos (SG).

O SISAP central orienta os taxadores na inclusão de dados no sistema, auxilia quando os taxadores cometem erros, repassa informações de novos procedimentos, mas não tem acesso à correção de falhas técnicas de sistema (que compete a SEPLAG/MG e a PRODEMGE). O setor atua juntamente com a SEPLAG/MG na resolução dos problemas apresentados pelos taxadores.

Desta forma, o setor, em primeiro momento, tenta resolver o problema apresentado pelo taxador da regional que comunica o fato a ser resolvido via *e-mail* ou telefone (quando a situação é urgente). O que o SISAP Central não consegue resolver é solicitado à SRE que encaminhe para a SEPLAG/MG via canal de comunicação específico, criado para tal finalidade denominado RH-Responde que é uma ferramenta *Workflow*<sup>3</sup> de atendimento e gestão de chamados.

Acessada via plataforma *web*, a Gestão de Chamados contempla a centralização, encaminhamento e solução de demandas através dos setores de RH do Estado de Minas Gerais. A chamada é enviada pelos setores de pagamento via sistema (com

---

<sup>3</sup> Sistemas de *Workflow* são utilizados para explicitar o conhecimento que está embutido nos fluxos de trabalho e geralmente automatizam partes de um processo manual. O objetivo é determinar o fluxo do processo, mostrando as etapas corretas para concretização do mesmo e acompanhando constantemente todas as atividades que o compõem (CARVALHO et al., 2000).

senha cadastrada somente para o coordenador de pagamento), de modo que, após enviar sua solicitação, será gerado um número de demanda para acompanhamento do chamado.

A central do RH-Responde é responsável por encaminhar as demandas às respectivas diretorias da SEPLAG. No caso do pagamento, serão encaminhadas ou para a Diretoria Central de Processamento de Pagamento de Pessoal (DCPPP), Diretoria Central de Supervisão de Pagamento de Pessoal (DCSPP) ou Diretoria Central de Orientação de Pessoal (DCOP), conforme seja mais adequado.

Há que se mencionar que existem demandas que são específicas do SISAP Central, como assuntos relacionados a evolução na carreira, direção e vice-direção de escola, ajustamento funcional, função de professor eventual ou de professor especializado para atendimento a alunos com necessidades especiais, e que são encaminhadas pela Equipe de triagem do RH-Responde para serem respondidas pelo SISAP Central. Só no mês de novembro de 2016 foram respondidas 59 demandas, e mais 42 demandas foram analisadas e aguardam adequações no sistema SISAP para serem resolvidas.

Apesar da utilização do RH-Responde, o contato maior com o SISAP Central é realizado via *e-mail* institucional e também por telefone. As solicitações dos taxadores por *e-mails* enviados ao SISAP Central, na minha percepção, são altas: em média 2.500 *e-mails* anuais. Importante observar que várias regionais preferem utilizar somente o RH-Responde, como é o caso da regional de Ubá que prefere esse procedimento. Como a SEPLAG/MG é o órgão responsável por todos os setores de pagamento do estado, não há nenhum impedimento de que a regional se reporte diretamente ou somente a esse órgão via RH-Responde.

Em um nível maior de gerenciamento das informações no SISAP está a Superintendência Central de Administração de Pessoal (SCAP) da SEPLAG/MG, a quem compete orientar todos os órgãos do Estado, incluída a SEE/MG.

A Subsecretaria responsável pelo SISAP na SEPLAG/MG é a Subsecretaria de Gestão de Pessoas. Dentro dessa subsecretaria, a Superintendência Central de Administração de Pessoal (SCAP) é a responsável direta pelos setores de pagamento de todo o estado, conforme estabelecido no Art. 35, Inciso IV da Lei Delegada Estadual nº 63/03.

A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS SETORES DE PAGAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Dentro da SCAP, as duas diretorias diretamente vinculadas aos setores de pagamento são: a Diretoria Central de Processamento do Pagamento de Pessoal (DCPPP) e a Diretoria Central de Supervisão de Processo de Pessoal (DSCPP).

A DCPPP tem por finalidade gerenciar o sistema de pagamento de pessoal da administração direta, autárquica e fundacional, no que tange à elaboração da folha de pagamento, contabilização e análise da evolução da despesa de pessoal, competindo-lhe elaborar o cronograma mensal da execução do processamento eletrônico das rotinas de pagamento de pessoal, prestar orientação técnica às unidades setoriais de pessoal quanto à operacionalização do sistema de pagamento, acompanhar o fluxo operacional de processamento de pagamento de pessoal dentre outras (MINAS GERAIS, 2014b).

Como o trabalho do pagamento é todo vinculado a valores que estão saindo dos cofres públicos para um fim específico, a DCSPP é responsável por controlar os lançamentos efetuados por todos os taxadores, a fim de evitar procedimentos indevidos e efetuar correções ao serem detectados erros, competindo-lhe exercer as atividades de inspeção dos processos de pessoal da administração direta, autárquica, fundacional e das empresas estatais subvencionadas, e, especialmente, averiguar a legalidade e a regularidade dos pagamentos e concessões de benefícios lançados no sistema de pagamento, por meio do acompanhamento sistemático, evidenciando as responsabilidades apuradas, a fim de assegurar o cumprimento das normas pertinentes aos direitos do servidor (MINAS GERAIS, 2014b).

A DCSPP mensalmente confere todos os lançamentos efetuados por um ou mais taxadores de cada órgão. A escolha é feita aleatoriamente e não é conhecido pelos órgãos. O objetivo é conferir se o taxador está efetuando os cálculos corretamente, se o que foi incluído por ele no sistema foi realmente publicado no Diário Oficial de Minas Gerais (quando é um ato que requer publicação), se o taxador realizou alguma operação duvidosa que desperte alguma suspeita de desvio de dinheiro, ou seja, a conferência é minuciosa. Se forem encontrados procedimentos em desacordo com a legislação, o taxador pode ser responsabilizado administrativamente e, em caso de desvio de verbas, pode responder civil e criminalmente por ter causado danos ao erário.

A Diretoria Central de Orientação de Pessoal (DCOP) é responsável por emitir orientações de serviço de pessoal conjuntamente com a DCPPP e a DCSPP quanto

A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS SETORES DE PAGAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS

à aplicação da legislação de pessoal. O principal mecanismo de comunicação é uma ferramenta disponível no sítio da SEPLAG/MG de acesso restrito aos setores de pessoal dos órgãos do estado, no qual ficam disponibilizadas as orientações de serviço desde 2003, chamado Cadastro Único de Servidores de RH (CADU)<sup>4</sup>, criado com objetivo de proporcionar mais agilidade na circulação das informações.

O CADU se constitui em uma ferramenta de grande importância para os setores de pagamento, uma vez que, ao serem disponibilizadas orientações de serviço e instruções normativas, faz o que autores como Davenport (1998) e Davenport e Pruzac (1998) chamam de proteção da memória institucional, na medida em que se preserva o patrimônio de conhecimento da organização.

Apesar disso, os taxadores das SREs parecem não terem desenvolvido ainda o hábito de acessar diariamente o CADU, uma vez que muitas perguntas enviadas pelos taxadores ao SISAP Central estão disponíveis em forma de orientação no CADU. Algumas das informações já estão disponíveis há mais de cinco anos.

Além do CADU, a SEPLAG/MG realiza o contato diretamente com os setores de pagamento das regionais através do encaminhamento de relatórios gerenciais ou solicitações pontuais via *e-mail*. Quando o assunto é urgente, há também o contato telefônico. A equipe da SEPLAG/MG tem acesso direto às regionais, não necessitando passar necessariamente pela SEE/MG.

O contato da SEPLAG/MG na SEE/MG é feito através do SISAP Central no que se refere exclusivamente ao sistema de pagamento, que abrange codificação, verbas e valores, cabendo então ao SISAP Central apoiar a SEPLAG/MG na gestão do sistema SISAP junto as SREs.

Para atender a demanda de comunicação, todas as regionais têm uma conta de *e-mail* institucional com a extensão (*nome da SRE*).*pagamento@educacao.mg.gov.br*, para que tanto a SEE/MG quanto a SEPLAG/MG se comuniquem diretamente com o setor a fim de tornar a comunicação mais ágil.

Contudo, essa relação em alguns momentos dificulta o trabalho de ambas às secretarias, pois, se o trabalho entre a sede da SEE/MG e a SEPLAG/MG fosse bem alinhado, não haveria desencontros de informações como ocorre quando a

---

4 O Cadu-RH conta com uma área exclusiva para armazenagem e acesso às normas, instruções e políticas de RH. Esse repositório permite ao usuário das unidades setoriais de RH consultar as normatizações em um único local.

A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS SETORES DE PAGAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS

SEPLAG/MG envia um relatório gerencial diretamente para as regionais, sem passar pelo SISAP Central, e as regionais enviam solicitações de auxílio para resolver aquele relatório que até aquele momento não era do conhecimento do SISAP Central.

Diante do exposto até aqui, percebe-se que o setor de pagamento de uma regional tem uma grande estrutura hierárquica para responder, numa sistemática que abrange dois órgãos distintos. Tal contexto exige, portanto, uma gestão do conhecimento eficaz para não ocasionar divergências de orientações e procedimentos.

Além das relações entre os órgãos com os setores de pagamento, existe outro sujeito fundamental nesse processo: os secretários e auxiliares de secretaria das escolas estaduais de MG que são designados pelos diretores das escolas para mensalmente enviarem as informações que serão processadas pelos taxadores. Assim, é necessário acrescentar mais um elemento nessa teia de relações de comunicação. A figura a seguir apresenta a estrutura da taxação da folha de pagamento no âmbito da SEE/MG de forma mais ampliada:

**Figura 2. Taxação da folha mensal de servidores ativos SEE/MG - relações institucionais**



Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando-se a figura 1, partindo da direita para a esquerda, temos a SEPLAG no vértice do sistema a quem compete executar o pagamento dos servidores após os taxadores terem incluído as informações no SISAP; partindo da esquerda para a direita, observa-se que o processo de taxação inicia-se na escola (ponta do sistema), cabendo ao secretário escolar, após assinatura do diretor e do inspetor responsável pela escola, informar ao setor de pagamento sobre a situação de cada servidor em exercício naquela unidade. Isso significa informar se houve faltas, licenças, contrato temporário (designação), mudança de local de exercício de servidor efetivo (mudança de lotação para outra escola ou remoção para outra regional), se algum servidor foi nomeado para cargo em comissão, se houve exoneração de cargo efetivo, se

houve substituição de professores, se houve greve, enfim, qualquer situação que exija inclusão no SISAP. Isso porque, uma vez incluído algum servidor pelo taxador, o sistema irá gerar o pagamento automaticamente, cabendo a inclusão mensal das ocorrências funcionais. Se o servidor não tiver naquele mês nenhuma situação diferente, não é necessário executar nenhum procedimento, pois o SISAP efetuará o pagamento mediante as informações incluídas por último.

As informações prestadas pelas escolas são fundamentais para que o taxador desenvolva um bom trabalho, pois, se a escola utilizar códigos errados, exige do taxador mais atenção porque será necessário corrigir; por outro lado, se a escola informar corretamente, o taxador apenas insere as informações e o trabalho se torna mais ágil, evitando retrabalho.

O taxador, portanto, é um ator essencial na execução da folha de pagamento. Este profissional precisa receber da administração pública uma capacitação constante para aprender e aprimorar seus conhecimentos de taxação a fim de que a organização alcance eficácia, eficiência e principalmente efetividade.

Aspecto importante a ser enfatizado é que o taxador, conforme prevê o Decreto 43.441/03, pode sofrer sanções administrativas quando cometer uma falta disciplinar que se caracteriza pelo descumprimento de dever, pela violação de proibição referente ao exercício da função pública ou por qualquer ação ou omissão que possa prejudicar a eficiência do serviço público, direta ou indiretamente. Neste sentido, a falta pode ser cometida por uma ação culposa ou dolosa. Um ilícito culposo seria agir por imperícia ou negligência e um ato doloso seria agir por má-fé. Configurar-se-ia em imperícia uma situação em que o taxador desconhecendo orientações normativas ou instruções de serviço faz uma inserção que contraria a norma por desconhecimento a exemplo de dispensar um servidor de uma designação (contrato temporário) com este em gozo de licença-saúde.

Um grave problema que ilustra essa situação está relacionado à aposentadoria dos servidores da SEE/MG, devido à morosidade das SREs na instrução do processo e envio para a SEPLAG/MG, a quem compete publicar as aposentadorias da administração direta. Enquanto o servidor aguarda a aposentadoria, ele usufrui do benefício “afastamento preliminar à aposentadoria”<sup>5</sup> e se mantém na mesma

---

5 Afastamento preliminar é o afastamento do trabalho enquanto aguarda a publicação da aposentadoria. O servidor tem direito a esse benefício ao se cumprirem os requisitos de tempo e idade para aposentar nos termos do Art. 36 da Constituição Estadual de 1989.

dotação orçamentária enquanto ativo. Somente com a publicação da aposentadoria é que o taxador altera a dotação orçamentária para servidor inativo, desonerando as contas dos ativos, uma vez que as fontes de recursos são diferentes.

Isso interfere em levantamentos reais com o gasto público, impede políticas de carreira com aumentos mais expressivos, uma vez que, na folha dos ativos, tem-se uma quantidade significativa de servidores que já deveriam estar recebendo como inativos e sendo pagos pela conta da previdência no Estado e não estão. Dependendo da SRE, os processos de aposentadoria têm sido instruídos com quatro anos de atraso, como é o caso das Regionais Metropolitanas (MINAS GERAIS, 2016c).

Em decorrência da autorização do preenchimento de vagas para nomeação de concurso homologado em 2011, que foi prorrogado por duas vezes e perderia a validade em novembro de 2016, foi necessário levantar a real necessidade da SEE/MG em cada unidade escolar. O levantamento foi feito pela DIGE/SEE com base extraídos do SISAP.

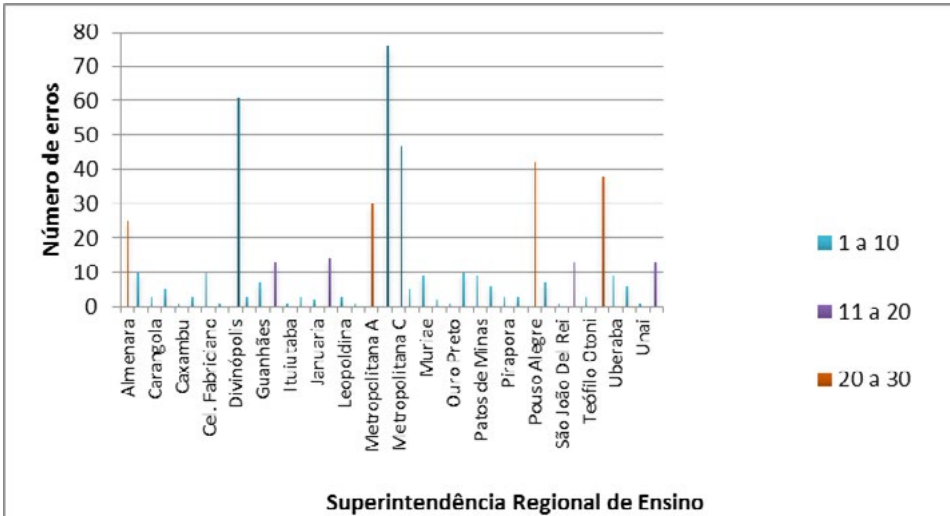
A seguir, serão apresentados os relatórios extraídos para atender a essa necessidade de nomeação. Por meio dos relatórios, será possível demonstrar alguns erros que vem sendo cometidos pelos taxadores.

O primeiro relatório a ser apresentado foi gerado pela DIGE/SEE em maio/2016 sobre a utilização de dotação orçamentária da Educação Infantil em escolas estaduais regulares. Constavam 500 servidores nesse relatório. O uso indevido da dotação orçamentária pelo taxador acabou por modificar o gasto do estado com a Educação Infantil, que atualmente só é ministrada em escolas indígenas. Como cada nível e modalidade de ensino tem um recurso diferenciado, este erro implica diretamente nas contas públicas. O gráfico 1 demonstra as SREs que cometeram o erro mencionado, embora sejam apenas 500 servidores, num universo de 237.736, esse número se torna significativo por afetar a real situação de pagamento de pessoal.



A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS SETORES DE PAGAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS

**Gráfico 2. Pagamento de Pessoal indevido na dotação orçamentária da Educação Infantil da SEE/MG**



Fonte: Relatório SISAP emitido em 16/06/2016, referente à folha de pagamento de maio/2016.

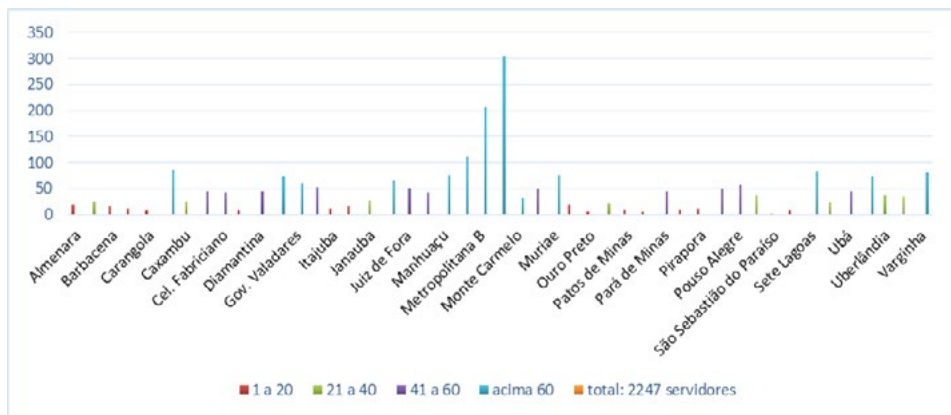
O segundo relatório refere-se ao uso da natureza '7 43', que é destinada à designação (contrato temporário) na Educação de Jovens e Adultos – EJA – com o uso da carga horária do ensino regular. No SISAP a modalidade para o ensino regular é '02', para a EJA é '04'. Quando os códigos se misturam, embora o sistema aceite a inclusão, tal inserção será informada em relatório de erros, pois a natureza '7 43' usa a dotação orçamentária do EJA que é incompatível com a modalidade 02 (regular).

Essa divergência faz com que vagas informadas indevidamente como EJA não sejam contabilizadas para concurso, pois o estado não nomeia para projetos, e a modalidade EJA é considerada um projeto de suplência.

O próximo relatório demonstra a utilização da modalidade '04' da EJA para uma designação no ensino regular cuja modalidade é '02'. O número de servidores desse relatório é 2.247 servidores, o que pode significar ou que a escola informou errado a natureza de ensino regular com modalidade EJA (nesse caso, a dotação orçamentária é a do ensino regular), e o taxador não percebeu o erro no documento (negligência) ou o taxador desconhecia a informação entre a vedação de se utilizar natureza de ensino regular com modalidade de EJA (imperícia) e acatou a informação indevida. Assim, as possíveis vagas para nomeação constantes desse relatório não seriam mostradas pelo SISAP por conter inconsistências de códigos.

A GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS SETORES DE PAGAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS

**Gráfico 3. Natureza de movimentação 7 1 (Designação em função vago para atuar no ensino regular) com tipo de carga horária informada na modalidade de EJA**



Fonte: Relatório SISAP emitido em 11/04/2016, referente à folha de pagamento de abril/2016.

Os relatórios gerenciais mostraram um número expressivo de inconsistências no SISAP, o que impediria o provimento daquelas vagas cuja natureza esteja em desacordo com as orientações da SEE/MG. Essas divergências evidenciam as dificuldades dos taxadores em relação aos problemas de sistema que interferem no quadro de vagas para provimento em caráter efetivo.

Diante do exposto, observa-se a importância da gestão do conhecimento no pagamento, tendo em vista que uma informação precisa evita erros por imperícia, retrabalho e, principalmente, evita sanções administrativas. Ao proceder a taxação de informações e valores sempre de acordo com a legalidade, o taxador estará cumprindo apenas o que a lei determina e não agindo por conta própria em situações que lhe gerem dúvidas.

A inserção de qualquer dado no SISAP deveria ser acompanhada da informação de sua relevância para que o taxador não considerasse nenhum aspecto do sistema como sendo de menor valor. Num sistema como o SISAP, cada rotina tem sua importância, embora essa informação não chegue diretamente na ponta do sistema (taxadores).

Em linhas gerais, foram mostrados alguns dados que ilustram como o fluxo de informações interfere na qualidade do trabalho do taxador. Observou-se que entre o vértice do sistema, que é a SEPLAG/MG, e a ponta do sistema, a escola estadual circunscrita em cada SRE, o taxador recebe informações tanto da ponta quanto do

vértice e, para executar seu trabalho com qualidade, é necessário se manter sempre atualizado em relação às orientações normativas. Compartilhar esse conhecimento com a equipe de trabalho torna-se fundamental para o crescimento de toda a organização.

Diante do caso apresentado, colocam-se as seguintes questões: como aprimorar o fluxo informacional relativo aos dados inseridos no SISAP? Como promover uma gestão da informação que vise transformar o conhecimento tácito dos taxadores em conhecimento explícito, aprimorando, assim, o funcionamento da instituição?

## Referências

CARVALHO, R. B. et alii. **Acelerando a espiral do conhecimento com a tecnologia da informação**. Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Ciência da Computação - Centro Universitário FUMEC - Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. Tradução: Bernadette Siqueira Abrão. São Paulo: Futura, 1998.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MINAS GERAIS. Controladoria Geral do Estado. **Manual prático de prevenção e apuração de ilícitos administrativos**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <[http://www.cge.mg.gov.br/images/documentos/manual\\_pratico\\_final.pdf](http://www.cge.mg.gov.br/images/documentos/manual_pratico_final.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. **Resolução no 55 de 27 de julho de 2012**. Institui a governança setorial da política para a gestão do conhecimento, no âmbito da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e revoga a Resolução SEPLAG no 5, de 20 de janeiro de 2012. Belo Horizonte: SEPLAG, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado e Planejamento e Gestão. **Gestão do conhecimento: quem compartilha aprende (cartilha)**. Belo Horizonte: SEPLAG, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 44.261 de 21 de março de 2006.** Dispõe sobre a identificação e lotação de funções gratificadas da administração direta do poder executivo de que trata a Lei nº 15.961, de 30 de dezembro de 2005. Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 43.441 de 17 de julho de 2003.** Estabelece procedimento de taxação da folha de pagamento de pessoal da administração direta, autárquica e fundacional do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 44.516 de 16 de maio de 2007.** Altera o decreto nº 43.441, de 17 de julho de 2003, que estabelece procedimento de taxação da folha de pagamento de pessoal da administração direta, autárquica e fundacional do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei Delegada no 174 de 26 de janeiro de 2007.** Dispõe sobre o Grupo de Direção e Assessoramento do Quadro Geral de cargos de provimento em comissão e as funções gratificadas da Administração direta do Poder Executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 45.849 de 27 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 46.557 de 11 de julho de 2014.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2014.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. **Remuneração dos Servidores do Poder Executivo por órgãos em Junho de 2016.** Belo Horizonte, 2016a. Disponível em: <<http://www.transparencia.mg.gov.br/estado-pessoal/remuneracao-dos-servidores/remuneracao-filtros/201606/0/0/0/0/0/0/3>>. Acesso em: 26 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Diretoria de Informações Educacionais/Cadastro Escolar. **Relatório: Rede Estadual de Ensino/Escolas Ativas.** Sistema SIMADE. Gerado em set. 2016. Belo Horizonte, 2016b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Planilha Geral Processos de Aposentadoria da SRE Metropolitana B.** Sistema de Monitoramento de Processo de Aposentadoria (SIMPAP). Relatório Emitido em 24 nov. 2016. Belo Horizonte, 2016c.

\_\_\_\_\_. PRODEMGE. **Nossa história.** Disponível em: <<http://www.prodemge.mg.gov.br/institucional/nossa-historia>>. Acesso em 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. PRODEMGE. **Sistemas Corporativos do Estado de Minas Gerais.** Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/1-sistemas-corporativos-do-estado-de-minas-gerais-marconi-eugenio-superintendente-de-sistemas-corporativos-28032005.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

# A GESTÃO INFORMACIONAL PARA O SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ/MG

*Fabiano Vieira Tito\**  
*Leonardo Ostwald Vilardi\*\**  
*Eduardo Magrone \*\*\**

O caso apresentado neste artigo busca discutir a assertividade dos *inputs* informacionais no Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SISAP) da Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE/Ubá). O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Fabiano Vieira Tito, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com o assistente de orientação Leonardo Ostwald Vilardi e com a orientador Eduardo Magrone.

O presente estudo de caso aborda a produção, a disseminação e o uso da informação para o Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SISAP) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), especificamente na Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE/Ubá).

O produto principal do sistema operacional SISAP é a geração da folha de pagamento, sintetizada no contracheque dos servidores. Suplementarmente, o sistema também armazena toda informação da vida funcional dos servidores. Essas informações são fontes de dados que subsidiarão também os demais setores na condução da trajetória funcional dos estatutários. A informação primária é, por consequência, o insumo operacional principal para o fluxo informacional. Se no *input* informacional não houver qualidade, não se pode almejar uma assertividade confiável nos resultados para o setor.

As deficiências mais comuns nos fluxos informacionais das organizações, de uma forma geral, segundo Cândido, Valentim e Contani (2005), são: a inadequação da trajetória informacional desses fluxos; a não empregabilidade das informações para o desenvolvimento das ações institucionais cotidianas; o subaproveitamento das

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Servidor da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Sociologia e Direito (UFF). Doutorando em Ciências Sociais (PUC-Rio).

\*\*\* Professor e orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sociologia (IUPERJ).

tecnologias informacionais disponibilizadas; a oferta incipiente de conhecimento estratégico ocasionando um teor de insegurança para tomada de decisões; e a disponibilização de informação não pré-selecionada em excesso. Superar tais deficiências nas organizações é, por consequência, elevar o índice do desempenho institucional através da gestão informacional estratégica.

Nesse sentido, Valentim (2010 p. 218), afirma que “qualquer obstrução ou ‘poluição’ do fluxo pela entrada de informações desconexas e irrelevantes poderá comprometer o bom andamento da organização”. Soares (2010) destaca que o não funcionamento dos Fluxos Informacionais (FI) pode comprometer o funcionamento da instituição como um todo, não se restringindo ao comprometimento do processo de comunicação que representa apenas uma das funções dos FIs. A gestão estratégica informacional é, portanto, fundamento para o funcionamento das instituições, não sendo diferente no âmbito da Administração Pública.

Dessa forma, o objetivo deste estudo de caso é avaliar o fluxo informacional que abastece o Sistema de Administração de Pessoal da SRE/Ubá (SEE/MG). Pretende-se descrever deficiências e inconsistências nos *inputs* informacionais. A complexidade desse sistema operacional exige uma integridade total do fluxo de dados. A qualidade das informações é pressuposto básico para a obtenção de resultados satisfatórios. O conhecimento institucional que alimenta o sistema precisa ser registrado de forma exata para que a prestação do serviço ocorra satisfatoriamente. Uma equivocada informação primária produzirá uma prestação de serviço deficitária ou até mesmo prejudicial ao estado ou ao seu beneficiário.

O fluxo do SISAP tem duas linhas distintas de abastecimento (*inputs*). O primeiro traçado é composto pelos Setores de Benefícios e de Aposentadoria, também pertencentes à DIPE. O outro são as Escolas Estaduais. Na primeira trajetória, que podemos chamá-la de “interna”, a informação é transmitida, principalmente, pela produção de Informativos de Alteração (IA) e de alguns formulários padronizados. O IA é a transcrição fidedigna das publicações na imprensa oficial do estado. Algumas publicações têm origem no Setor de Aposentadoria; porém, a responsabilidade pela editoração dos dados é do Setor de Benefícios. Existem informações oriundas desses Setores que são transmitidas através de formulários padrões, não necessitando publicação no Diário Oficial do Estado.

A segunda linha, a qual podemos denominar de “externa”, tem origem nas escolas estaduais. A transmissão informacional deste ramo do fluxo se dá através dos formulários padrões, já mencionados. O teor dessas informações compreende todo e qualquer tipo de alteração na vida funcional dos servidores lotados nas instituições de ensino. O registro das informações ocorre pelo processo de codificação dos dados, através dos formulários padrões de Relatório de Pessoal (RP1), Guia de Ocorrência (GO), e Quadro Informativo (QI). Os Supervisores de Taxação, ou simplesmente “taxadores”, são os servidores responsáveis por esta etapa do processamento.

O Decreto 43.441/03, que estabelece os procedimentos de taxaço da Folha de Pagamento de Pessoal da administração direta, autarquias e fundações do Estado de Minas Gerais, conceitua taxaço, em seu artigo primeiro, como sendo: “A taxaço da folha de pagamento é ato de liquidação de despesa pública, nos termos dos arts. 62 e 63 da Lei Federal n.º 4.320, de 17 de março de 1964”. Taxar, portanto, é liquidar despesas, e este processo se concretiza, basicamente, através da inserção de dados no sistema SISAP pelo supervisor de taxaço.

O artigo segundo do referido Decreto descreve como se efetiva a taxaço: “A taxaço se efetiva mediante o registro, no Sistema de Administração de Pessoal - SISAP, módulo de pagamento - SIAP, dos valores devidos ao servidor, bem como dos respectivos descontos”. As principais funções dos taxadores, portanto, são: a análise, o cálculo e a inserção de dados no sistema SISAP.

A Secretaria de Estado de Educação, conforme o Decreto Estadual/MG 45.849/11, tem como finalidade garantir a promoção da educação através de ações que promovam a formação para cidadania e a redução das desigualdades sociais.

O Decreto estadual 45.849/11, em seu capítulo III, também discorre sobre a estrutura orgânica da Secretaria de Educação. O foco do presente estudo é a Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, mais especificamente a Diretoria de Administração de Pessoal da Superintendência de Pessoal, na qual se encontra o SISAP central. Esta Superintendência em consonância com a Superintendência de Normas e Informações de Pessoal, mais especificamente com a Diretoria de Legislações e Normas de Pessoal, são os órgãos que diretamente normatizam e controlam os procedimentos do sistema operacional SISAP.

Para possibilitar uma gestão mais descentralizada e eficiente, criaram-se as Superintendências Regionais de Ensino. A função básica destas instâncias gerenciais

é intermediar a administração do órgão central com as instituições de ensino estaduais e inspecionar as redes municipais e particulares, sob sua jurisdição.

A SEE/MG é composta por 45 Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Estas são agrupadas em seis polos regionais, quais sejam: Centro, Sul, Mata, Triângulo, Norte e Vale do Aço. A SRE/Ubá está localizada no polo regional da Mata, sendo este polo ainda composto pelas regionais de Barbacena, Carangola, Juiz de Fora, Muriaé, Ponte Nova, São João Del Rei e Leopoldina.

Essa divisão das SREs em polos tem como objetivo agrupar superintendências com características regionais e sociais assemelhadas. A intenção é trabalhar de forma distinta os diferentes quadros sociais e financeiros, que caracterizam cada polo regional, para minimizar as distorções e buscar uma melhor equidade para todos.

A Superintendência de Ubá é responsável por 75.288 alunos. Deste total, 39.419 estão na rede estadual, 27.813 na municipal e 8.056 alunos na rede particular de ensino. O número de servidores estaduais sob a jurisdição da SRE/Ubá totaliza 5.977 (INEP, 2016).

A estrutura da SRE/Ubá é composta pelas Diretorias: Administrativa e Financeira (DAFI), Educacional (DIRE) e de Pessoal (DIPE). A DAFI é composta pelos setores de Finanças, Prestação de Contas; Patrimônio e Rede Física. A DIRE subdivide-se em Serviço de Informação Escolar (SEDINE), Inspeção Escolar, Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e Supervisão Pedagógica. Já a DIPE é constituída pela Divisão de Direitos e Vantagens (DDV), Divisão de Gestão de Pessoal (DGP), Arquivo e Pagamento (SISAP)<sup>1</sup>, foco do presente estudo de caso (MINAS GERAIS, 2013).

Compete ao setor de pagamento: observadas as normas vigentes, processar a inserção de dados pessoais, funcionais e de pagamento no Sistema de Administração de Pessoal – SISAP; receber e conferir os relatórios de frequência dos servidores das escolas estaduais (RP1) e da Superintendência Regional de Ensino; e fazer os registros exigidos ao processamento do pagamento. O setor SISAP da SRE de Ubá é composto por oito Supervisores de Taxação, sendo cinco analistas e três técnicos.

O Relatório de Pessoal (RP1), ou Relatório de Frequência, é o principal registro informacional entre as instituições de ensino estaduais e o sistema operacional de registro e gestão de informações dos servidores, o SISAP. Esse relatório traz em seu

---

1 Note que o termo SISAP é utilizado para denominar o Sistema e o setor responsável pelo pagamento.



texto a relação de todos os profissionais, efetivos e contratados, com seus dados profissionais e sua Carga Horária (CH). O objetivo é o de que o servidor responsável pelo seu preenchimento na escola confira mensalmente as informações que estão registradas neste relatório, que são fidedignas às do sistema SISAP. Feito isso, ele irá fazer novos registros, manual ou digitalizado, das correções encontradas; ou de mudanças na CH; ou de algum tipo de afastamento; ou seja, qualquer tipo de acontecimento na vida funcional dos servidores deverá ser aí registrado para abastecer o SISAP.

O RP1 é assinado pelo diretor da escola, pelo inspetor escolar e pelo responsável pelo preenchimento. Ele é disponibilizado virtualmente para impressão, conforme liberação do sistema operacional "Portal da Educação", normalmente próximo ao 27º dia do mês corrente, e precisa ser entregue pelas escolas no setor de pagamento da SRE todo primeiro dia útil do mês subsequente. No dia da entrega, é oferecido um atendimento individualizado para os responsáveis pelo preenchimento do RP1. É neste momento de suporte que os supervisores de taxaço conferem a correta codificação e normatização das informações ali inseridas e esclarecem qualquer tipo de dúvida que este funcionário possa trazer. O processo corretivo das distorções gera todo um retrabalho, envolvendo uma comunicação virtual ou podendo mesmo exigir o retorno do responsável pela folha de pagamento a SRE para os devidos acertos.

O outro formulário é a Guia de Ocorrência (GO). Ele é utilizado para arquivamento físico dos dados, ou seja, de toda documentação já mencionada a GO é a única que fica retida nos arquivos da SRE. Na realidade, a GO é uma síntese das transferências informacionais contidas no RP1. Por ter tal característica, este documento tem a obrigatoriedade de reproduzir todos os novos registros de dados contidos no RP1. São apenas seis colunas: a Matrícula do Servidor Público (MASP), o número de admissão, o nome, o símbolo do cargo, a situação de exercício (SITEX), a situação de afastamento e a "Informações". É nesta coluna que deverá ser reproduzida toda nova informação através de dados (códigos).

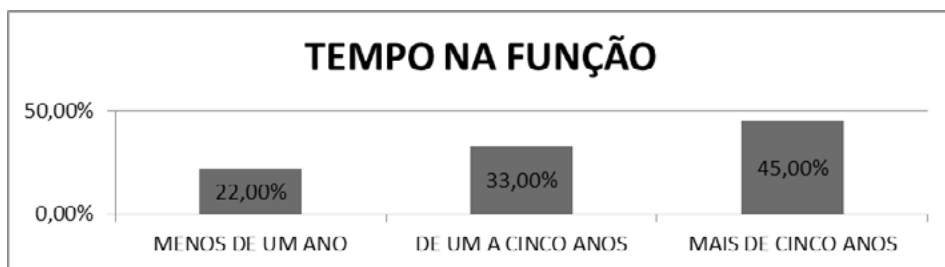
A deficiência informacional percebida está justamente no não preenchimento padronizado dos formulários, ou seja, a falta de assertividade na padronização das informações é que, a princípio, causam a deficiência informacional no sistema de administração de pessoal. Tal afirmação, que norteia a caracterização do problema

A GESTÃO INFORMACIONAL PARA O SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ/MG

deste estudo de caso, foi endossada pelo resultado de um questionário de sondagem, por meio do *Google Docs*, feito aos servidores das escolas estaduais responsáveis pela elaboração da folha de pagamento. Para essa sondagem, foi enviado um questionário com seis quesitos, com o objetivo de entender o perfil deste servidor escolar e as suas principais dificuldades na função. Para o total de 72 instituições de ensinos estaduais, jurisdicionadas à SRE/Ubá, 45 responderam, ou seja, 62%. Outras quatro respostas vieram totalmente em branco, as quais, portanto, não foram consideradas para a tabulação.

O primeiro ponto a ser destacado é o quantitativo de servidores em relação ao seu tempo na função. A significância desta informação está na possibilidade de identificar aqueles elementos com menos prática e aqueles com mais bagagem de conhecimento organizacional.

**Gráfico 1. Tempo em que o servidor está na função**

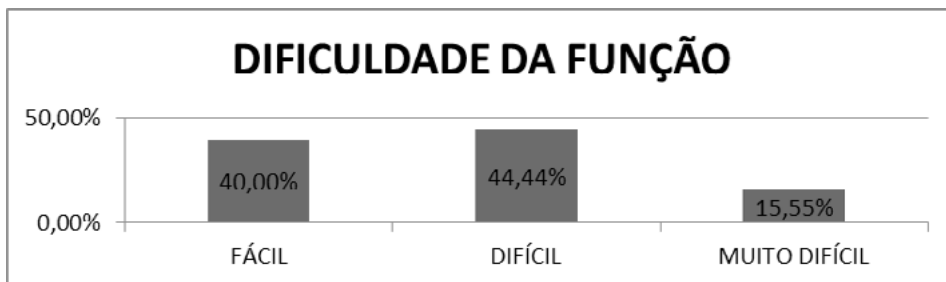


Fonte: Elaborado pelo autor.

O resultado demonstra a predominância dos experientes, seguidos pelos servidores com prática mediana. Um indicador secundário que se extrai destes índices é o da rotatividade funcional. Neste aspecto, consideram-se os servidores com menos de um ano na função como resultado imediato do processo de *turnover*<sup>2</sup>.

Um segundo ponto a ser observado é como o servidor considera a sua responsabilidade em termos de dificuldade. Para este, e os demais quesitos, como já dissemos, apenas tabularam-se as respostas válidas, isto é, desconsideraram-se as enviadas em branco. Analisaram-se, portanto, um total de 45 respostas.

<sup>2</sup> *Turnover* é um termo da língua inglesa que significa “**virada**”; “**renovação**”; “**reversão**”, sendo utilizado em diferentes contextos. É um conceito frequentemente utilizado na área de Recursos Humanos (RH) para designar a rotatividade de pessoal em uma organização, ou seja, as entradas e saídas de funcionários em determinado período de tempo. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/turnover/>>.

**Gráfico 2. Percepção do nível de dificuldade da função**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma primeira observação significativa nos resultados é a de que 60% consideram a atividade difícil ou muito difícil. Destes, apenas 15% o concebem como “muito difícil”. Este baixo percentual é um dado positivo para a cultura informacional. Se o responsável pela folha de pagamento considera a função muito difícil, ele naturalmente já criou uma resistência ao aprendizado. Significativos também são os 40% que a consideram como fácil. Este percentual é mais que o dobro daqueles que o pesaram como muito difícil. Para o processo de capacitação, este é um valor importante no planejamento das ações.

Ao elaborar uma tabela associativa dos dois resultados, o tempo na função e a sua percepção de dificuldade, obtém-se uma visão mais detalhada deste contexto:

**Tabela 1 – Tempo x Dificuldade**

TEMPO NA FUNÇÃO	DIFICULDADE	PERCENTUAL
MENOS DE UM ANO	FÁCIL	30%
	DIFÍCIL	60%
	MUITO DIFÍCIL	10%
DE UM A CINCO ANOS	FÁCIL	27%
	DIFÍCIL	53%
	MUITO DIFÍCIL	20%
MAIS DE CINCO ANOS	FÁCIL	55%
	DIFÍCIL	30%
	MUITO DIFÍCIL	15%

Fonte: Elaborada pelo autor.

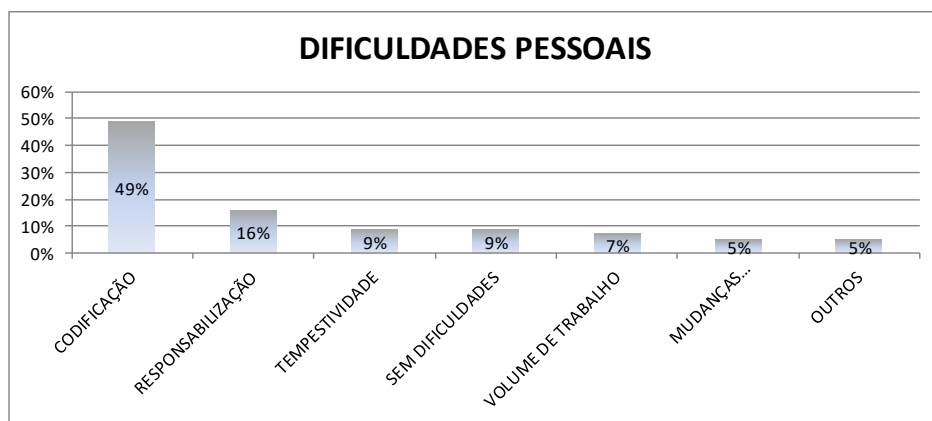
Extraí-se dos resultados que os servidores com menos de cinco anos consideram, predominantemente, a função “difícil”. O conceito “fácil”, no entanto, é o que prevalece entre aqueles com mais de cinco anos. Este demonstrativo sustenta a

A GESTÃO INFORMACIONAL PARA O SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ/MG

argumentação deste estudo de que o tempo na função é essencial para se adquirir o conhecimento organizacional, e, portanto, considerar a função fácil.

O gráfico 3 dimensiona as maiores dificuldades para o exercício da função, segundo os respondentes. Houve cinquenta e sete indicações de respostas, isto porque alguns servidores apontaram mais de uma dificuldade.

**Gráfico 3. Dificuldades elencadas pelos servidores escolares**



Fonte: Elaborado pelo autor.

O índice para o processo de codificação das informações nos formulários é expressivo se comparado com o percentual para o segundo quesito mais mencionado, o alto nível de responsabilidade da função. O processo de codificação dos formulários envolve diversas tabelas com diversos códigos que periodicamente são atualizados. Através de relatos cotidianos recebidos pelos taxadores, pode-se levantar a hipótese de que este ambiente informacional, associado ao alto nível de responsabilização dos servidores, desenvolve neles um estado de insegurança funcional indesejável.

O alto grau de responsabilização é a segunda indicação dos servidores escolares. Se o *input* informacional é corrompido por deficiências na codificação, o serviço prestado pelo sistema de administração de pessoal será, indubitavelmente, deficitário. Os servidores lotados nas escolas estaduais, responsáveis pela folha de pagamento, portanto, têm ciência do seu alto grau de responsabilidade.

O terceiro item, "sem dificuldades" reúne as respostas em branco ou aquelas que explicitamente afirmaram isto. Para o fluxo SISAP, como elucidado, o uso dos mecanismos de comunicação é fundamental para as escolas manterem-se

atualizadas. Deduz-se que estes elementos fazem bom uso destes mecanismos e, portanto, não têm dificuldades para transmissão dos dados aos formulários.

O quarto mais citado foi o curto prazo para preenchimento e entrega do RP1 e dos QIs. Esta indicação dos entrevistados evidencia esta prática costumeira exigida tanto dos servidores das escolas como dos supervisores de pagamento. O não cumprimento dos prazos poderá gerar uma notificação formal para o Secretário da escola e para o Diretor, o que influenciará em suas avaliações de desempenho profissional.

A existência da tempestividade, associada ao pouco tempo para cumprimento da tarefa, exige um esforço extra destes servidores. O relatório de pessoal fica disponível para *download* somente a partir do dia 27 de cada mês e deverá ser entregue pessoalmente no setor SISAP, devidamente preenchido, no primeiro dia útil do mês subsequente para conferência.

Ao considerarem o pouco tempo para realização dos registros funcionais como uma das dificuldades, estes estatutários estão evidenciando ainda mais a complexidade e a responsabilização da função.

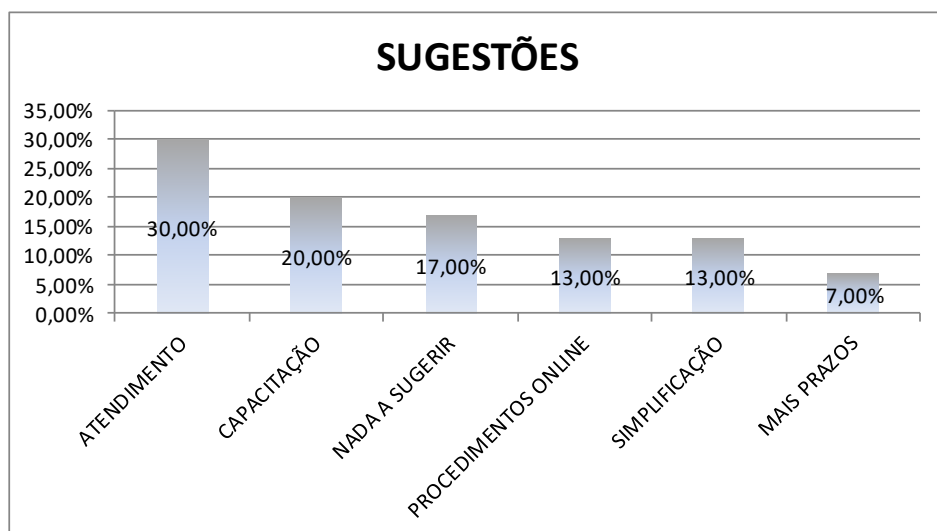
Os servidores das escolas consideraram o excesso de atribuições como outra dificuldade funcional. É fundamental dimensionar devidamente esta peça do cenário informacional do sistema de administração de pessoal. A este termo “excesso” deve-se acoplar a expressão “diversa”. As atribuições não são somente exacerbadas no volume, mas também na pluralidade dos seus tipos. Muitos servidores administrativos das escolas estaduais responsabilizam-se não somente pela formulação da folha de pagamento, mas também por toda parte financeira e documental de registro dos docentes e discentes. Esta situação é mais comum nas escolas pequenas, que têm poucos, ou apenas um servidor Técnico Administrativo. Nas escolas grandes, por sua vez, por terem vários servidores, a diversidade funcional é bem menor.

As constantes mudanças nas normatizações e codificações foi a última das dificuldades elencadas pelos entrevistados. As mudanças procedimentais, há de se ressaltar, são necessárias para o aprimoramento administrativo e para atendimento das exigências advindas de novos critérios para a política estadual de educação. Não há, portanto, possibilidade de mitigar diretamente este aspecto; é necessário, no entanto, analisarem-se as possibilidades procedimentais que venham abrandar a dificuldade de assimilação destas inovações.

A GESTÃO INFORMACIONAL PARA O SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ/MG

O gráfico 4 elucida as possíveis soluções, apontadas pelos respondentes, para as dificuldades expressas no gráfico 3. Alguns entrevistados fizeram mais de uma indicação, outros nada sugeriram, do que obtivemos 46 indicações. Há de se esclarecer ainda que, no quesito “Atendimento”, estão agregadas aquelas respostas correlatas ao tema, como “Apoio”, “Comunicação”, “Interação”, “Informação”.

**Gráfico 4. Sugestões dos servidores para o aprimoramento informacional**



Fonte: Elaborado pelo autor.

O tema mais sugerido, como solução para amenizar as dificuldades elencadas na questão anterior, foi o de ampliar o atendimento. Este alto percentual de indicações sugerem duas hipóteses. A primeira é bastante evidente: o setor SISAP tem um atendimento deficiente em relação às expectativas destes usuários. A segunda seria uma desnecessária dependência destes em relação às orientações do Setor. Esta segunda hipótese talvez possa significar o não uso adequado dos instrumentos de comunicação. A proposição dos entrevistados sugere uma participação mais ativa dos taxadores nas escolas. Eles solicitam dos supervisores de taxação um apoio maior, por meio de um melhor atendimento e do aperfeiçoamento das comunicações, propiciando, assim, uma maior integração entre os usuários do sistema.

Ao apontarem a outra sugestão para aprimoramento das atividades, como a realização de capacitações (treinamentos), esse dado somado aos resultados do gráfico 1 demonstram demanda latente por capacitações para os servidores lotados

nas escolas estaduais responsáveis pelo preenchimento da folha de pagamento na jurisdição da SRE de Ubá. As capacitações para atualizações procedimentais são demandas vegetativas que são periodicamente atendidas pelo setor. A última capacitação realizada pelo setor de pagamento para os servidores das escolas ocorreu em julho de 2016. A demanda que anteriormente referiu-se foi à capacitação inicial, estrutural, para aqueles principiantes na função, ou seja, com menos de um ano de experiência. A diversidade de códigos e as complexas normatizações, atuantes no fluxo informacional do SISAP, requerem prática para a sua assimilação e a sua correta reprodução. Não é, portanto, uma associação precipitada a do tempo na função com o grau de assertividade do servidor.

A associação destas duas indicações de soluções, o atendimento e a capacitação, deixa explícito que existe mesmo uma distorção no fluxo SISAP que precisa ser analisado e sanado. Ambas as sugestões apontam para uma deficiência no cumprimento das funções institucionais do Setor de Pagamento e sua Diretoria. Os interpelados, portanto, deixam claro que precisam de ajuda, de apoio, que não se sentem seguros na função.

O percentual de interpelados que nada sugeriram, ou explicitamente disseram nada a propor, foi significativo. Por ter tido percentual maior que outros três subseqüentes itens, fica visível alguma contradição deste com os dois primeiros.

O quarto ponto mencionado pelos interpelados, foi a intensificação dos procedimentos *online*, diminuindo a burocracia. Este quesito está em consonância com os dois outros sequenciais: a simplificação dos procedimentos e a dilatação dos prazos. Estas menções coadunam com as sugestões anteriores no sentido de explicitar as dificuldades que eles têm com o preenchimento dos formulários padrões.

Foi destinado local para críticas e sugestões no levantamento feito. A principal crítica compartilhada pelos entrevistados foi a falta de treinamento. A segunda foi a necessidade de melhorar o atendimento para as escolas, seja virtual ou pessoal. Com os mesmos percentuais de referência, o terceiro item, empatado com o segundo, foi o nada a declarar. O quarto quesito foi uma sugestão de informatizar o processo de transmissão de dados acabando com a “papelada”. Outra menção nesta questão da sondagem foi a melhoria no processo de comunicação entre os servidores das escolas com os do SISAP. Sem dúvida, este aspecto é de fundamental importância

para a correta fluidez do fluxo SISAP. O último a ser citado foi a sugestão de dilatação dos prazos para o cumprimento de suas funções, o que está em consonância com as anteriores.

Ficou evidenciado nesta sondagem que a codificação das informações é a principal dificuldade dos servidores das instituições de ensino responsáveis por abastecer o sistema operacional de administração de pessoal.

Apesar dos documentos e das tabelas de códigos serem padronizados, a assertividade informacional não o é, mesmo com os esforços de gestão neste sentido. O principal problema no preenchimento dos documentos está no processo de codificação das informações. Para toda e qualquer situação informacional que possua uma variação de possibilidades existe uma tabela de codificação.

Este é o aspecto principal da problematização do presente estudo de caso: como aprimorar os *inputs* informacionais, oriundos das escolas estaduais, para o SISAP da SRE de Ubá? Frente a esse problema colocam-se as seguintes questões: como solucionar os problemas do fluxo informacional na SER de Ubá? Qual papel pode ter a capacitação na solução dos problemas detectados? Alguns servidores das escolas desempenham a função há mais de cinco anos de experiência, alguns outros mais de dez anos, e muitos deles ainda apresentam baixo grau de assertividade; então, o que pode ocasionar tal problema?

## Referências

CANDIDO, C. A.; VALENTIM, M. L. P.; CONTANI, M. L. Gestão estratégica da informação: semiótica aplicada ao processo de tomada de decisão. **Data Gramma Zero**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1-16, 2005. Disponível em: <[http://www.brapci.ufpr.br/brapci/\\_repositorio/2010/08/pdf\\_99267ae0ff\\_0011609.pdf](http://www.brapci.ufpr.br/brapci/_repositorio/2010/08/pdf_99267ae0ff_0011609.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EDUCACENSO**, 25/05/2016. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorios/perfis/alunos-escola/perfil-alunos-por-escola.xls>>; <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorios/perfis/por-mod-etapa/perfil-por-mod-etapa-detalhes.xls>>. Acesso em: 10 dez. 2016



MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Decreto no 43.441 de 17 julho de 2003**. Estabelece Procedimento de Taxação da Folha de Pagamento de Pessoal da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=43441&comp=&ano=2003>>. Acesso em: 6 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Decreto no 44.261 de 21 de março 2006**. Dispõe sobre a Identificação e Lotação de Funções Gratificadas da Administração Direta do Poder Executivo de que trata a Lei nº 15.961, de 30 dez. 2005. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=44261&comp=&ano=2006>>. Acesso em: 7 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto no 45.849 de 27 de dezembro de 2011** - Texto Atualizado. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=45849&comp=&ano=2011&texto=consolidado>>. Acesso em: 8 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Governo. **Lei no 22.257 de 27 de julho de 2016**. Estabelece a Estrutura Orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/competencias-legais>>; <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>>; <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/organograma>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOARES, V. D. Fluxo de informação x relações do poder: jogo empatado. **Biblioteca On-Line de Ciência da Comunicação**, 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/~bocc/pag/soares-valeria-fluxos-informacao.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

VALENTIM, M. **Gestão, mediação e uso da informação**. UNESP, 2010. Disponível em: <[https://www.fasul.edu.br/portal/app/webroot/files/links/redes/Gestao\\_mediacao\\_e\\_uso\\_da\\_informacao.pdf#page=212](https://www.fasul.edu.br/portal/app/webroot/files/links/redes/Gestao_mediacao_e_uso_da_informacao.pdf#page=212)>. Acesso em: 10 out. 2016

AS DIFICULDADES RELATIVAS À ATUAÇÃO DO ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) NO SETOR PEDAGÓGICO DA REGIONAL TEÓFILO OTONI

## AS DIFICULDADES RELATIVAS À ATUAÇÃO DO ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) NO SETOR PEDAGÓGICO DA REGIONAL TEÓFILO OTONI

*Rosilene Gresse Dias Costa\**

*Juliana Alves Magaldi\*\**

*Lourival Batista de Oliveira Junior\*\*\**

Este artigo foi escrito a partir da pesquisa de dissertação de Rosilene Gresse Dias Costa, Analista Educacional no setor pedagógico da SRE de Teófilo Otoni, em parceria com Juliana Alves Magaldi, cientista social e doutora em Ciência da Religião, e do orientador Lourival Batista de Oliveira Junior, doutor em Administração.

O caso em questão tem como ponto central as dificuldades enfrentadas, atualmente, pelos Analistas Educacionais (ANE) na operacionalização de suas atribuições na SRE de Teófilo Otoni, tendo em vista a reestruturação da gestão pedagógica estadual ocorrida em 2015. Apresentaremos a seguir como é a organização do trabalho na SRE, quais foram as mudanças recentes nessa rotina e os principais problemas decorrentes dessa organização.

As Superintendências Regionais de Ensino (SREs) de Minas Gerais, de acordo o Decreto nº 45.849/2011, estão organizadas em três diretorias, a saber: Diretoria Administrativa e Financeira (DAF), Diretoria de Pessoal (DIPE) e a Diretoria Educacional (DIRE). No entanto, em 2016 a SEE/MG reorganizou seu organograma e, dentre outras mudanças, autorizou o funcionamento de quatro diretorias na SRE/Teófilo Otoni, por ser esta superintendência considerada de grande porte e sua circunscrição composta por 31 municípios. Portanto, a DIRE foi decomposta nas unidades A e B. Na DIRE A está o Setor Pedagógico responsável pelas orientações pedagógicas. Já a DIRE B compreende o setor de Inspeção Escolar com atribuições específicas.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional no setor pedagógico da SRE de Teófilo Otoni.

\*\* Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Ciência da Religião (UFJF).

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor da Faculdade de Economia da UFJF. Doutor em Administração pela UFLA.

AS DIFICULDADES RELATIVAS À ATUAÇÃO DO ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) NO SETOR PEDAGÓGICO DA REGIONAL TEÓFILO OTONI

Na DIRE A, foco desta pesquisa, concentram-se as ações pedagógicas e de supervisão técnica, de forma a acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas, orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico, subsidiando-as na implantação, monitoramento e avaliação das ações e assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo, entre outras ações.

A SRE de Teófilo Otoni possui em sua circunscrição os seguintes municípios: Águas Formosas, Fronteira dos Vales, Machacalis, Santa Helena, Pavão, Novo Oriente, Crisólita, Ladainha, Pescador, Poté, Itambacuri, Malacacheta, Franciscópolis, Setubinha, Itambacuri, Jampruca, Novo Cruzeiro, Padre Paraíso, Pontos dos Volantes, Itambacuri, Caraiá, Catuji, Campanário, Ataleia, Carlos Chagas, Ouro Verde, Frei Gaspar, Teófilo Otoni, Umburatiba.

Por conseguinte, sob a responsabilidade da SRE de Teófilo Otoni estão 155 escolas estaduais, 415 municipais e 75 particulares, totalizando 645 escolas. Ressalte-se que a DIRE A acompanha e supervisiona apenas as escolas públicas, estaduais e municipais, logo 570 escolas.

Atualmente a Diretoria Educacional A da regional Teófilo Otoni se subdivide em três setores: o SEDINE, o NTE e o Setor Pedagógico. O SEDINE responde pelo serviço de documentação e informações educacionais, e o NTE é responsável pela assistência tecnológica da rede estadual de ensino desta regional. No Setor Pedagógico, cenário desta investigação, atuam 20 Analistas Educacionais, sendo: dois Analistas Educacionais destinados à coordenação e dois Analistas Educacionais responsáveis pelos trabalhos na plataforma virtual do PDE-Interativo (Plano de Desenvolvimento Educacional). Logo, no foco central desta investigação se encontram os demais 16 ANEs distribuídos para realizar o monitoramento de todos os projetos e temáticas propostas pelo órgão central, a SEE, nas escolas estaduais e municipais.

Para o desenvolvimento das atribuições pelo ANE do Setor Pedagógico, a diretora da DIRE A recebe instruções e orientações do órgão central em reuniões gerenciais em Belo Horizonte, por vídeo conferência ou *e-mail*, contendo resoluções, ofícios, orientações, etc. As informações recebidas são repassadas aos ANEs do setor pedagógico toda segunda-feira. Todas as ações estão voltadas para os projetos, temáticas e ordem de serviço, contendo as atribuições e atividade dos ANE do setor pedagógico de acordo demanda dos projetos.

## AS DIFICULDADES RELATIVAS À ATUAÇÃO DO ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) NO SETOR PEDAGÓGICO DA REGIONAL TEÓFILO OTONI

Percebe-se, no entanto, que na organização proposta para o setor pedagógico pela gestão atual, inaugurada em janeiro de 2015, não há, até o momento, um planejamento anual das ações pedagógicas que possam nortear as atribuições do ANE. Porém, na tentativa de dinamizar o atendimento da demanda escolar, a diretoria da DIRE A, em consenso com a gestão regional e a superintendente regional de ensino, organizou o trabalho do setor pedagógico para atuação da equipe de ANEs nas ações pedagógicas desta regional.

O Setor Pedagógico da Regional Teófilo Otoni possui duas organizações, uma interna e outra externa, distribuídas de acordo a demanda de trabalho visando ao atendimento das escolas estaduais e dos órgãos municipais. Para a organização da equipe de ANE, a coordenação utilizou, primeiramente, a divisão em polos para atendimento às escolas, distribuindo o número de municípios e escolas entre os ANEs. Em seguida, distribuiu o número de temáticas e projetos entre eles.

Para organização interna do setor, a diretora da DIRE A e as coordenações, em fevereiro de 2015, escolheram entre a equipe alguns Analistas Educacionais que são responsáveis por seis temáticas, a saber: Ensino Fundamental/Anos Iniciais, EF/Anos Finais, Diversidade e Inclusão, Educação Integral, Ensino Médio Juventude e EJA. Esses servidores coordenam os demais analistas do setor pedagógico, especialmente, na busca de informações e dados dos projetos e ações de monitoramento. Os seis ANEs-referência recebem uma gratificação no salário mensal, chamada de Função Gratificada. Eles realizam, entre outras atividades, o atendimento das demandas de trabalho solicitadas pelo órgão central, por exemplo, o preenchimento de planilhas, e participam de seminários e reuniões na capital quando convocados pela SEE/MG. Quando retornam à regional, repassam aos demais colegas o direcionamento do trabalho recebido em orientações pelo órgão central.

Para melhor compreensão, será exposto o quadro 1, contendo a forma como está a organização da Dinâmica do Trabalho interno entre os ANEs e as temáticas e projetos do Setor pedagógico. A equipe de ANEs possui duas coordenações, cargos ocupados por analistas efetivos de carreira do próprio setor. Além de assumir as temáticas apresentadas no quadro 1, 16 ANEs são responsáveis por assessorar suas escolas e municípios em todas as temáticas e projetos. Estes ANEs utilizam como estratégias para realização de seu trabalho: capacitações de diretores, supervisores e professor; monitoramento pedagógico com visita *in loco* à escola; preenchimento de um relatório do que foi observado e orientado, além de assessoria via *e-mail* e telefone.

AS DIFICULDADES RELATIVAS À ATUAÇÃO DO ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) NO SETOR PEDAGÓGICO DA REGIONAL TEÓFILO OTONI

### Quadro 1 - Dinâmica de Organização do Trabalho Interno: Temáticas e Projetos

COORDENAÇÃO	ANO DE REFERÊNCIA	TEMÁTICAS	PROJETOS
Coord. 01	01	Educação Infantil e E.F/ Anos Iniciais.	Base Nacional Comum, Biblioteca Escolar, Educação Infantil, Ens. Fund. - Anos Iniciais, Formação pela Escola.
	02	Ens. Fund. - Anos Finais	Base Nacional Comum; Projeto de Elevação da Escolaridade; Projetos Inovadores; Turmas de Aceleração.
	03	Educação Integral	Circuito Aprendizagem; Música na Escola; Escola Aberta e Educação do Campo.
Coord. 02	04	Ensino Médio, Juventudes e Educação Profissional.	Base Nacional Comum - Curso Normal/ Educação Profissional; PROEMI/Grêmio Estudantil, PRONATEC; Poupança Jovem; Pré-Enem e ENEM Projetos Financiáveis; Campanha VEM/Virada da Educação/ Roda de Conversa.
	05	EJA	Educação de Jovens e Adultos; Centro Socioeducativo; APAE; CESEC.
Coord. 02	06	Diversidade e Inclusão	Ações Afirmativas; Cultura Afro-brasileira/ Afro consciência; Relações Étnico-raciais e de Gênero, Educação Ambiental; Educação do Campo; Educação Especial /Inclusiva, Educação Indígena; Educação para o Trânsito; Educação Quilombola; Populações Itinerantes.
Coord. 01 e 02		Direitos Humanos	Conselho Municipal Antidrogas, Semana Educação para a vida; Projeto Intersetorial pela Paz nas Escolas. Mediação de Conflitos; Bolsa Família.
		Gestão Democrática	Alimentação Escolar/Nutrição; Base Nacional Comum Livro Didático; PDDE/PDE Plano Decenal; JEMG/Programa Transforma/ Simpósio; Proposta Política Pedagógica
	Não tem referência	Avaliações Internas e Externas	ANA; PAAE; Provinha Brasil; SAEB; SIMAVE; Avaliação de Desempenho; Olimpíadas de Matemática; Olimpíadas de Português; Olimpíadas de Saúde e Meio Ambiente; Olimpíadas de História do Brasil.

Fonte: Elaborado pela Coordenação do Setor Pedagógico como instrumento interno de organização da equipe da SRE Teófilo Otoni em fevereiro 2015, conforme orientações em planilha elaborada pela SEE/MG.

Em função da grande demanda das escolas e dos Especialistas da Educação Básica por capacitação, a coordenação organizou os municípios em 16 polos e dividiu os 16 ANEs em duas equipes. Essas equipes viajaram até a cidade-sede, e cada ANE ficou responsável pela explanação de uma temática. A capacitação teve carga horária de 24 horas, objetivando repassar informações gerais das seguintes

AS DIFICULDADES RELATIVAS À ATUAÇÃO DO ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) NO SETOR PEDAGÓGICO DA REGIONAL TEÓFILO OTONI

temáticas: Anos Iniciais; Biblioteca Escolar; Anos Finais/Projeto de Aceleração da Aprendizagem; Projetos Inovadores; Diversidade e Inclusão/Cultura Afro-brasileira/Afroconsciência; AEE (Atendimento Educacional Especializado); Ensino Médio e Juventudes (Movimento Estudantil – Grêmio Escolar) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Integral.

Com a intenção de aproveitar o recurso disponibilizado para a viagem a serviço, objetivando a realização da capacitação, a diretora da DIRE A solicitou aos ANEs que, nos dias e horários em que não estivessem destinados à explanação do tema na capacitação, deveriam visitar as escolas para monitoramento pedagógico com foco na temática de sua responsabilidade. No entanto, com base na consulta às evidências arquivadas no setor, os relatórios de visitas dos ANEs às escolas para este fim, perceberam-se poucas ações nas escolas com tal finalidade.

Para a dinâmica de organização externa do Setor Pedagógico, no início do ano letivo, em fevereiro, a diretora da DIRE juntamente com as duas coordenações organizam o funcionamento deste setor, conforme o descrito no quadro 2.

#### Quadro 2 - Ações para organização externa do Setor Pedagógico da SRE/TO

1º	Listagem com os nomes dos 16 Analistas Educacionais por ordem crescente pelo tempo de trabalho na função e no setor. Esta classificação é elaborada com a cooperação do Setor Pessoal e utilizada como critério para que cada ANE tenha a oportunidade de escolher o seu polo de atendimento durante o ano.
2º	Divisão dos municípios e escolas para formação dos polos de atendimento. Cada polo apresenta aproximadamente um a quatro municípios, contendo oito a onze escolas estaduais e o órgão municipal.
3º	Convocação aos ANE via <i>e-mail</i> para a reunião, com objetivo de escolher o polo. Para isso, a coordenação utiliza a listagem de classificação para que cada ANE escolha seus municípios e escolas.
4º	Apresentam aos ANE os projetos desenvolvidos pelas escolas de sua responsabilidade, que serão orientados e monitorados no seu polo de atendimento.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa.

Com essa última rotina exposta no quadro 2, fica caracterizada a organização atual do setor pedagógico. É necessário agora apresentar a forma como o setor atuava até final de 2014 para que as diferenças e mudanças fiquem mais evidentes. A principal atuação do setor pedagógico até então era no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) criado pela SEE, em 2007, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido em Minas Gerais. O foco inicial do programa era os anos iniciais e o ciclo de alfabetização, PIP/ATC – Alfabetização no Tempo Certo, com o intuito

AS DIFICULDADES RELATIVAS À ATUAÇÃO DO ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) NO SETOR PEDAGÓGICO DA REGIONAL TEÓFILO OTONI

de garantir o cumprimento da meta “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”

Dentre as principais funções dos ANEs que atuavam no PIP/ATC e CBC na regional de Teófilo Otoni, estavam o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações propostas do PIP; a orientação e o acompanhamento sistemático do atendimento aos alunos com distorções de aprendizagem; e o acompanhamento e o monitoramento das ações do PIP nas escolas.

Percebe-se, no entanto, que, de 2007 a 2014, o monitoramento pedagógico realizado pela equipe de ANE do setor pedagógico estava praticamente direcionado apenas às ações do PIP, e o foco da gestão pedagógica era na alfabetização e letramento dos alunos com distorções de aprendizagem. Nesse período, porém, para o desenvolvimento das ações do PIP nessa regional, a equipe de ANE do Setor Pedagógico era composta por 42 ANEs, entre concursados, servidores de escolas e contratados. Hoje permanecem na equipe de ANE do Setor Pedagógico apenas os servidores efetivos e ingressos pelos últimos concursos públicos do Edital SEE/MG dos anos 2001 e 2005, resumindo-se a uma equipe composta por 20 ANEs.

Dessa forma, o ANE desenvolvia, na prática, apenas as ações propostas pelo PIP; por outro lado, hoje, seu trabalho foi reestruturado, pois ampliou o número de projetos a serem monitorados e diminuiu o acompanhamento sistemático nas escolas do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Diante disso, hoje sua atuação está dividida entre as atribuições internas do setor, no atendimento às demandas específicas dos projetos no trabalho de campo, especialmente, o acompanhamento e monitoramento nas escolas estaduais de todos os projetos preconizados pela política atual.

Percebe-se que, até 2014, com o PIP, as escolas estavam acostumadas com a presença constante do ANE monitorando as ações pedagógicas em suas instituições. Conforme a reestruturação apresentada das políticas educacionais estaduais e a subtração do número da equipe de ANE do setor pedagógico desta regional, a frequência de visita à escola foi diminuída. No entanto, os gestores escolares continuam nos dias de hoje, por telefone, *e-mail* ou pessoalmente, solicitando mais visitas às suas escolas, para orientações que possam conduzi-los ao melhor entendimento das propostas do órgão central e obtenção no sucesso dos projetos e aprendizagem dos alunos. Nas avaliações dos encontros das capacitações realizadas

## AS DIFICULDADES RELATIVAS À ATUAÇÃO DO ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) NO SETOR PEDAGÓGICO DA REGIONAL TEÓFILO OTONI

pela equipe de analistas da SRE/TO, os supervisores escolares deixam registrados pedidos de maior assistência às ações pedagógicas nas escolas.

Com o quantitativo de ANEs no setor pedagógico para atendimento da demanda de escolas e projetos, a realização do trabalho de campo, o monitoramento das ações pedagógicas pelo analista está infrequente nas escolas. Com isso, percebe-se também a dificuldade das escolas no entendimento e elaboração dos projetos solicitados pela SEE/MG. Isso é visível, por exemplo, nos relatórios de visitas, projetos financiáveis, projetos de atendimentos diferenciados, encaminhados ao órgão regional.

Por isso, surge a necessidade de investigar e analisar a situação real aqui apresentada. Desse modo, apresentamos como questão de pesquisa: como reorganizar o trabalho do Analista Educacional no Setor Pedagógico da SRE/TO?

Para pensar em reorganizar, é preciso levantar quais são os principais problemas da organização atual e, para isso, foi feito um levantamento que é apresentado no quadro 3.

### Quadro 3 - Dificuldades e desafios na atuação do ANE

Nº	Dificuldades e Desafios
01	A utilização de formatos diversos dos impressos utilizados pelos ANE para levantamento de dados e monitoramento dos projetos às escolas.
02	Não há um banco de dados com informações básicas das 155 escolas. Quando há mudança de setor, o ANE inicia todo o processo de levantamento de dados já realizado anteriormente.
03	Na ausência do ANE, afastado para trabalho de campo ou Licença de Saúde, etc., a escola fica sem assistência pedagógica do setor. Quando este retorna ao setor, os problemas e erros das escolas se avolumam.
04	Nas avaliações dos encontros, os especialistas solicitam mais cursos e oficinas de formação continuada, devido a dificuldade de entendimento da gestão escolar sobre as temáticas e projetos da atual gestão Estadual.
05	Alguns erros na elaboração dos projetos pelas escolas, pela ausência de visita e orientação do ANE à sua escola..
06	Pouca autonomia nas decisões pedagógicas pelas escolas.
07	O ANE recém-chegado ao setor, por provimento em função de posse e exercício, não encontra nenhum tipo de arquivo com orientações gerais ao trabalho que deve executar, muito menos dados das escolas de seu polo. As informações são dadas de forma fragmentada por colegas. Isso dificulta seu entendimento e realização de suas funções.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.



Como visto, diante da descrição dos dados e evidências, é possível depreender que o número de 16 Analistas Educacionais atuantes no Setor Pedagógico da Regional Teófilo Otoni é insuficiente para atendimento de sua demanda (escolas, municípios, projetos e temáticas sob a responsabilidade desta circunscrição). A não efetivação das normas legais e das ações propostas (projetos e temáticas) pelo órgão central às escolas, pode ser consequência de diversos fatores, dentre os quais se destacam a necessidade de atuação mais eficaz e eficiente da equipe de ANEs do Setor Pedagógico, o real envolvimento da escola nas políticas propostas da gestão Estadual e a articulação para organização de uma rede de apoio no Setor Pedagógico desta regional.

Após a apresentação desse cenário marcada por uma grande transformação, representada pela saída do PIP e pela consequente redefinição das atribuições do ANE, algumas questionamos: em que aspectos podemos pensar em termos de reorganização? Há um problema de comunicação interna evidenciado pela dificuldade de registro de informações e principalmente da transmissão destas de um a ANE para outro. Num cenário de escassez de pessoal, o retrabalho deve ser minimizado, logo essa é uma frente a ser problematizada. Dessa forma, como melhorar os registros? Como garantir a transmissão da rotina de um ANE para outro? Aprofundando a questão dos registros, surgem outras perguntas: como trabalhar com um número tão grande de escolas acompanhadas sem a existência de um banco de dados? Como organizar um banco de dados em meio a grande demanda de trabalho que já não cabe no setor? Além disso, a divisão de trabalho, tanto interna quanto externa, entre os ANEs é a melhor? Com a grande redução de pessoal ocorrida é possível manter a mesma lógica só que com menos pessoas? Será necessário mudar a lógica? Uma última frente de perguntas possíveis para nortear uma possível reorganização seria: qual o porquê da falta de autonomia dos gestores e dos especialistas? Qual o papel do setor pedagógico da SRE nessa dependência? Como construir uma relação mais autônoma entre os ANE e as escolas?

## Referências

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas/IBGE. **Minas Gerais/Teófilo Otoni**. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=316860&search=minas-gerais|teofilo-otoni>>. Acesso em: 18 set. 2016.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.849 de 27 de dezembro 2011**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/images/stories/editais/decreto-no-45849-de-27-de-dezembro-de-2011.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 47.045 de 14 de setembro de 2016**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47045&ano=2016>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 15.293 de 05 de agosto de 2004**. Texto Atualizado. Belo Horizonte, 2004.

Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova.min.html?tipo=Lei&num=15293&ano=2004>>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 19.837 de 02 de dezembro de 2011**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa\\_novamin.html?tipo=LEI&num=19837&ano=2011](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa_novamin.html?tipo=LEI&num=19837&ano=2011)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **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. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Itinerários Pedagógicos da Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em:

<<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Itiner%C3%A1rios%20Pedag%C3%B3gicos%20Final.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Polos regionais e suas respectivas superintendências regionais de ensino**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/polos-regionais-sres.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2016.

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

## ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

*Cleuma Magalhães e Sousa\**

*Vítor Fonseca Figueiredo\*\**

*André Bocchetti\*\*\**

O caso de gestão apresentado neste capítulo aborda as dificuldades enfrentadas pelos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina/PI no exercício da autonomia pedagógica em face de um modelo de gestão da rede municipal centrado na atuação do gestor escolar. Este texto foi escrito a partir da dissertação de Cleuma Magalhães e Sousa, Superintendente da referida Secretaria e responsável pelo acompanhamento de escolas de educação infantil em Teresina. A autoria do capítulo contou ainda com a parceria de Vítor Fonseca Figueiredo, Doutor em História pela UFJF e Analista de Formação em Educação à Distância do PPGP; e com a do orientador da dissertação, André Bocchetti, Doutor em Educação pela USP e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O caso ora apresentado possui como cenário a Secretária Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), mais especificamente dois dos seus Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs). Apesar de ambas as instituições procurarem desenvolver uma gestão democrática, possuem dificuldades em exercer e em ampliar a margem de autonomia no que se refere às decisões pedagógicas, situação que tem cerceado a possibilidade das escolas em definir e em executar os seus planejamentos, inclusive os definidos nos Projetos Político Pedagógicos (PPP). A escolha dessas unidades escolares como foco de pesquisa está associada ao fato de que ambas apresentam dificuldades no que concerne às tomadas de decisão sobre aspectos

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Superintendente Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

\*\* Assistente de orientação no Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Especialista em Educação a Distância e Doutor em História (UFJF).

\*\*\* Professor/orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

pedagógicos, o que é constatado pelo fato de que são as que mais recorrem ao auxílio da Superintendente Escolar para os processos decisórios. Outro aspecto que justifica a delimitação dessas escolas como recorte de pesquisa é que as mesmas possuem o PPP, porém detêm dificuldades para atualizá-lo e, principalmente, para executá-lo. Para preservar a confidencialidade das instituições analisadas e das pessoas com elas envolvidas, optou-se por designá-las neste estudo como: Escola A e Escola B.

Os dois centros municipais de Educação Infantil foco deste caso de gestão fazem parte do conjunto de 299 instituições que compõem a rede municipal de ensino de Teresina. Dessas, 153 ofertam a educação infantil e atenderam, em 2016, a 20.117 crianças da faixa etária de 1 a 5 anos de idade (SEMEC, 2016). No mesmo período letivo, a Escola A atendeu a 100 alunos matriculados em quatro turmas e distribuídos entre o Maternal II (para crianças de 2 a 3 anos), o Primeiro Período (para alunos com 4 anos) e o Segundo Período (5 anos de idade). Já a Escola B atendeu, em 2016, a 135 alunos, que foram alocados em seis turmas que ofereceram o ensino para o Maternal I (para crianças de 1 a 2 anos de idade), para o Maternal II e para o Primeiro e Segundo Períodos. Embora de pequeno porte, ambas as escolas têm encontrado dificuldade em exercer a autonomia no que tange ao processo pedagógico.

A autonomia escolar é um assunto que ganhou destaque nas discussões educacionais brasileiras, reflexo das exigências de uma realidade deflagrada a partir de meados da década de 1980, quando teve fim o Regime Militar e o início do processo de redemocratização da política nacional. Desde então, foram implementadas no país medidas para a reestruturação do sistema governamental e das instituições, inclusive as do campo educacional. Tal processo implicou na concessão de maior autonomia à escola pública, por meio da descentralização administrativa e pela adoção de um modelo voltado para a gestão democrática.

O Brasil, seguindo a tendência dos demais países, instituiu, por meio da Constituição Federal de 1988, a descentralização como parte da estratégia de legitimação da democracia, sendo os municípios o seu alicerce, com competências exclusivas para legislar sobre assuntos de interesse local (BRASIL, 1988). Dentre esses assuntos estava a responsabilidade pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na perspectiva de garantir o acesso aos direitos sociais preconizados

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

no texto constitucional. Esse documento, em seu Artigo 37, determinou que a administração dos seus entes federados se organizasse obedecendo aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, o que foi interpretado pelo município de Teresina, mais especificamente por sua Secretaria de Educação, como a necessidade de “perseguir o alcance das metas, a melhoria dos padrões de desempenho administrativo e os resultados das ações e políticas públicas implementadas” (SEMEC, 2007, p. 2). Assim, a SEMEC procurou definir uma administração com foco nos resultados de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, a partir da responsabilização das escolas por meio de sua equipe gestora.

Dessa forma, o município de Teresina implementou uma política educacional na qual as ações da SEMEC são guiadas e articuladas mediante o estabelecido no seu Planejamento Estratégico (PES, 2015), e em cumprimento ao Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei nº 4.739/2015. O referido PES tem como objetivo a melhoria na qualidade do desempenho dos alunos. Para tanto, estabeleceu como meta elevar o desempenho dos estudantes de Educação Infantil. Para o Primeiro Período, a intenção é aumentar em 10% o índice de desempenho linguístico das crianças na escrita de palavras no nível silábico com correspondência; e, no Segundo Período, um incremento de 20% no índice de desempenho de aprendizagem em nível Alfabético. O objetivo é que, ao final do ano, 50% das crianças do Primeiro Período estejam no nível Silábico com Correspondência. No que concerne à aprendizagem das crianças do Segundo Período, a meta a ser alcançada é de 70% no nível Alfabético, ou seja, até o final do ano letivo as crianças de cinco anos precisam saber ler e escrever frases simples.

Para alcançar as metas previstas no PES/2015, foram definidas as seguintes ações: (i) implementar práticas pedagógicas e avaliativas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos; (ii) monitorar bimestralmente a frequência dos discentes – do Berçário ao Segundo Período – por meio de relatórios emitidos pela Gerência de Informática (GI); (iii) implementar o Programa Alfa e Beto para a Pré-Escola em mais 20 CMEIs, perfazendo um total de 100 instituições atendidas por esse programa – o programa baseia-se no método fônico e na teoria cognitiva da leitura, e dispõe de instrumentos de monitoramento do trabalho do professor e de ferramentas de avaliação dos alunos (OLIVEIRA, 2011); (iv) realizar visitas quinzenais para monitorar as turmas do Segundo Período que desenvolvem o Alfa e Beto.

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

Como é possível perceber, as metas colocadas às escolas municipais de Teresina impuseram a necessidade de empreender um modelo de política educacional que tem em seu bojo a melhoria da qualidade acadêmica dos alunos mensurada, sobretudo, pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Neste modelo, a equipe gestora, especialmente o diretor, tem um papel central na condução da gestão; a ele é delegada a responsabilidade pelas dimensões administrativa, financeira e pedagógica da instituição. Todavia, observações realizadas nos CMEIs indicam o funcionamento de uma gestão escolar em que as tarefas administrativas se sobrepõem às da dimensão pedagógica. Desse modo, embora o gestor seja o principal responsável pelo funcionamento da escola, ele tem dificuldades em gerenciar todas as ações a ele atribuídas, especialmente as relacionadas à dimensão pedagógica.

No contexto da SEMEC, o diretor é o responsável por todo o processo educacional; todas as atenções e exigências convergem para ele, situação que, de certa forma, deixa os coordenadores pedagógicos insatisfeitos, pois reduz o seu raio de atuação. Podemos citar como evidência desse fato as reuniões realizadas pela Secretária, em que apenas o diretor pode participar. Bimestralmente, o diretor é convocado pela equipe da SEMEC para apresentar os resultados de desempenho dos alunos, momento em que deve destacar as metas definidas, as alcançadas e as intervenções feitas, conforme consta no Contrato de Gestão assinado pelo diretor no ato de sua posse. Esse Contrato contém um Plano de Trabalho com metas estabelecidas pela equipe gestora, e que são monitoradas pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. O Contrato visa nortear o exercício da autonomia da escola na gestão administrativa, pedagógica e financeira, sendo que as competências referentes ao exercício dessa autonomia devem ser lideradas pelo diretor da escola. Quanto à autonomia pedagógica, cabe ao gestor escolar, dentre outras atribuições definidas no Contrato de Gestão, a responsabilidade pela garantia da implementação da política educacional definida pela SEMEC, assim como a promoção das autonomias administrativa, pedagógica e financeira da instituição de ensino.

Diante de tal situação, vale ressaltar que o conceito de autonomia tratado neste estudo inclui a possibilidade institucional de se tomar decisões no âmbito das dimensões administrativa, financeira e pedagógica; a escola, assim, tem competência para decidir sobre aquilo que considera ser o melhor nesses aspectos. Porém, a autonomia não é soberana; é processo construído coletivamente, sem perder de

vista as diretrizes estabelecidas pelo sistema e as condições para viabilizá-la em conformidade com a legislação vigente. Neste sentido, inferimos que a autonomia é um conceito relacional e interdependente (BARROSO, 1996), construída e não apenas decretada, na medida em que resulta da ação dos sujeitos em um ambiente coletivo de responsabilidades. No caso em questão, por sinal, as diretrizes e as inter-relações entre SEMEC e escolas tendem a produzir um efeito de autonomia limitado.

Portanto, embora ordenamentos jurídicos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) assegurem a importância da autonomia escolar, que se caracteriza, mormente, pela transferência de responsabilidades para a escola, acompanhada de recursos para que ela possa assumi-las, percebe-se que os centros municipais de educação infantil de Teresina não conseguem realizar suas ações com autonomia, especialmente no tocante à dimensão pedagógica. Cabe ressaltar que um aspecto fundamental na tomada de decisão das ações pedagógicas realizadas pelas escolas se refere à sua iniciativa de formular, atualizar, executar e avaliar o seu PPP, bem como a realização de reuniões com a comunidade escolar, a fim de analisar os resultados das avaliações internas e externas, conforme estabelecido no Plano de Ações e Metas (PMA).

O PMA é um instrumento que contém metas, ações e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas pelas escolas com o objetivo de superar as dificuldades e alcançar com sucesso os objetivos propostos, materializados em resultados a alcançar. O referido plano tem a finalidade de direcionar as ações educativas com vistas a organizar a aprendizagem dos alunos em torno dos objetivos previamente definidos de forma coletiva. O PMA, em sua apresentação formal, tende a favorecer a construção da autonomia por meio de situações criadas dentro e fora da sala de aula para reflexão e debate. O mesmo consta de quatro metas a serem alcançadas pelos CMEIs em 2016, quais sejam: (i) garantir 200 dias letivos e 800 horas de trabalho pedagógico; (ii) gerenciar a frequência dos professores; (iii) garantir frequência dos alunos; e (iv) melhorar o nível de desempenho acadêmico dos alunos de Primeiro e Segundo períodos da pré-escola.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Primeiro e Segundo Períodos correspondem à nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Teresina para caracterizar os níveis de atendimento educacional às crianças na faixa etária de quatro e de cinco anos. Em outras regiões podem receber a denominação de Pré- Escolar I e II, Infantil I e Infantil II ou Jardim I e Jardim II.

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

A análise dos resultados das avaliações internas e externa, no sentido de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos para o alcance das metas estabelecidas no PMA, visa proporcionar o redirecionamento de ações com o fim de promover o sucesso dos alunos ante aos resultados de aprendizagem previstos. É válido mencionar que o processo de avaliação realizado na Educação Infantil se caracteriza pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento das habilidades dos educandos, “sem objetivo de seleção, promoção ou classificação para o ensino fundamental”, conforme normatiza a Resolução nº5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010). Entretanto, além do processo de avaliação interna realizado bimestralmente, ao final do ano letivo as crianças de cinco anos são submetidas a uma avaliação externa, para aferir o desenvolvimento cognitivo das mesmas nas habilidades de leitura e escrita. Essa avaliação é realizada pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), em parceria com Centro de Políticas Públicas da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Diante das exigências de uma gestão descentralizada, em que as políticas educativas estão voltadas para a autonomia da escola, o papel do diretor é o de fomentar a integração e a participação da comunidade nas decisões da instituição, seja através da construção do seu PPP, seja pelo fortalecimento do Conselho Escolar para, juntos, possibilitarem aos alunos melhores condições de aprendizagem. Embora a SEMEC não considere o coordenador pedagógico como um elemento intermediador nas práticas do contexto escolar e nem nas intervenções e representações junto à Secretaria de Educação, a atuação desse profissional é importante para a articulação e para o monitoramento dos processos pedagógicos; logo, precisa ser mais bem aproveitado na gestão pedagógica dos CMEIs. Afinal, é pela parceria e, sobretudo, pelo compartilhamento de decisões e de responsabilidades, que a coordenação pedagógica e o gestor podem pensar e desenvolver ações para uma melhor condução da escola, e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos educandos. Entretanto, a postura da SEMEC com relação à responsabilização do gestor escolar e ao trabalho empreendido pelo coordenador constitui um entrave ao desenvolvimento de uma gestão que goze de autonomia.

A problemática em discussão, portanto, abarca a centralização e a responsabilização excessiva do diretor no cumprimento das metas e dos objetivos definidos pela SEMEC para os CMEIs. Tal realidade ajuda a compreender a constante recorrência



ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

do gestor às orientações da Secretaria. Um aspecto que retrata essa situação é o fato de que nenhuma das escolas pesquisadas consegue realizar a análise dos resultados das avaliações externas de modo independente, ou seja, possuem dificuldade em preparar o material (gráficos, tabelas, quadros) para a apresentação dos resultados na reunião bimestral. Dessa forma, dias antes da reunião, os diretores são convidados a comparecer à Gerencia de Formação (GEFOR) para que as superintendentes lhes auxiliem na organização da mostra dos dados. Podemos inferir que dessa interação e orientação deveriam emergir formas de gerir a organização do trabalho escolar, mas devido ao acompanhamento da SEMEC ser contínuo os gestores escolares têm receio e/ou dificuldade para realizar esta tarefa de forma autônoma.

No caso específico das escolas analisadas, as diretoras participaram de todas as seis reuniões realizadas em 2016, três no primeiro e três no segundo semestre. Contudo, somente a diretora da Escola A realizou a apresentação dos resultados de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos para as demais gestoras participantes da reunião, para a equipe da SEMEC e para o secretário municipal de educação nas duas datas que lhe foram designadas (14 de abril e 14 de julho). Embora a SEMEC tenha conhecimento dos resultados, já que há o acompanhamento das informações por parte das superintendentes escolares, ainda assim os diretores precisam participar desse tipo de reunião, intitulada “Reunião gerencial”. A realização desses encontros é uma orientação do Programa Alfa e Beto e reforça, inclusive em seu nome, um modelo de administração pautado em acompanhamento sistemático e socialização do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Podemos considerar como dificuldade das gestoras das Escolas A e B o fato de que a demanda de ações de ordem administrativa e financeira ocupam grande parte do seu tempo de trabalho, o que induz ao desenvolvimento de uma cultura organizacional no espaço escolar pautado no desenvolvimento de uma gestão técnico-burocrática que não prioriza o desenvolvimento de uma dimensão pedagógica que os permita acompanhar de perto os resultados. Evidência dessa dificuldade é o fato de a Escola A só ter conseguido expor os seus resultados em duas reuniões, e a Escola B em nenhuma delas.

É válido mencionar que esta é uma realidade vivenciada pela maioria das escolas da rede municipal de Teresina, uma vez que as orientações da SEMEC são balizadas em um modelo de gerenciamento em que a figura do diretor é a principal

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Diante dessa responsabilização, percebemos que os gestores são sobrecarregados com uma rotina burocrática, que prejudica o investimento do seu tempo de trabalho nas questões pedagógicas. Evidência dessa dificuldade é o fato de que tanto a Escola A quanto a Escola B construíram os seus respectivos PPP em 2014, mas nenhuma delas até aqui conseguiu promover ações para atualizá-lo ou revê-lo.

Podemos elencar, ainda, como evidência da falta de tomada de decisões pelos gestores, o caráter das comunicações realizadas por meio de ferramentas como *e-mail* e o aplicativo *WhatsApp*. Todas as superintendentes escolares que compõem o quadro técnico da Secretaria de Educação são orientadas a organizar grupos no *WhatsApp* cujos participantes são as diretoras e vice-diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil. Este tipo de mediação, criado desde 2014, tem o propósito de facilitar a comunicação, compartilhar informações e repassar as orientações com maior rapidez, otimizando o trabalho pedagógico. Entretanto, é possível detectar que tal procedimento, além de ocasionar certa dependência dos gestores para a definição de aspectos pedagógicos, pois já estão sobrecarregados com tarefas administrativas, não deixa de ser um modo de cercear as possibilidades do desenvolvimento da autonomia pedagógica.

A interação propiciada pelo *WhatsApp* e o teor das mensagens nele trocadas têm dado indícios da limitação das escolas na tomada de decisões. As instituições de ensino têm ficado, comumente, à espera das orientações das superintendentes, repassadas via tal aplicativo, *e-mail* ou visitas *in loco*, para a resolução de problemas atinentes ao cotidiano escolar, tais como: decisão sobre qual professor deve assumir as turmas, de acordo com o perfil profissional de cada docente; forma pela qual será preparado o material midiático a ser apresentado nas reuniões gerenciais em que o diretor deve participar; resolução sobre situação de matrículas excedentes de alunos, quando a turma já consta da quantidade indicada por lei; solicitação da presença da superintendente ou outro representante da secretaria para que realize reuniões com o corpo docente; organização da entrega dos materiais escolares (livros, atividades) aos pais a cada encerramento de semestre; solicitação de modelos de Planos de Trabalhos e Planos de Ação e Metas; informação de senha e *login* do cadastro dos diretores para consulta do SAETHE e do Sistema Informatizado de Gestão IAB (SIGIAB), entre outras situações.

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

Há de se ressaltar que a SEMEC exerce esse acompanhamento com a intenção de que sejam cumpridas leis, decretos, portarias e demais instrumentos normativos que os próprios diretores se comprometem a obedecer, conforme estabelecido no Contrato de Gestão; em caso contrário, tais gestores poderiam ser penalizados. Por outro lado, tal acompanhamento pode também ser entendido como uma forma de controle, o que ocasiona insegurança na tomada de decisões e, conseqüentemente, falta de autonomia. É possível que, em meio ao receio de estabelecer decisões que contrariem as normativas da SEMEC, os gestores deixem de decidir de forma independente e condicionem as ações da escola à sanção das superintendes.

Aos gestores escolares, mas especialmente à SEMEC, é preciso que fique clara a ideia de que a dimensão administrativa deve estar a serviço da dimensão pedagógica, isto é, deve servir de suporte para a realização dos objetivos educacionais das instituições de ensino (PINTO, 2005 *apud* SANTOS, 2012, p. 57). Todavia, a realidade que se apresenta é de uma gestão em que a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os de natureza administrativa ainda é um desafio imposto aos gestores das escolas de Educação Infantil do município de Teresina.

No entanto, também é preciso verificar qual sentido de autonomia é utilizado pelos envolvidos com Educação Infantil de Teresina. Pode existir um entendimento de espaço de atuação pedagógica por parte dos gestores bastante limitado, tal como definido pelo modelo de gestão exigida pela SEMEC, que mantém estreita relação com a concepção empresarial de administração, que imprime às escolas a busca pela eficiência no processo de aprendizagem, de modo a reforçar, no desenho da política municipal, a centralidade da liderança do gestor como responsável pela administração das instituições de ensino e pelo sucesso educacional dos discentes, algo aferido pela Secretaria de Educação pelas notas obtidas no SAETHE. Essa concepção entra em conflito com a definida em documentos como a LDB, que prevê progressiva autonomia às escolas nas dimensões administrativa e pedagógica (BRASIL, 1996). Nesse sentido, é preciso questionar: em que medida a SEMEC contribui para a ampliação das margens de atuação e de decisão de suas escolas?

Em meio a tais reflexões, compreendemos que liderar a gestão pedagógica de forma democrática, na consecução de processos autônomos de gestão, requer habilidade da equipe gestora no sentido de desempenhar de maneira satisfatória o seu papel. Ademais, a construção de tal liderança depende do entendimento de

autonomia e dos condicionantes legais e administrativos impostos por instâncias superiores às escolas, como as secretarias de educação. Para promover uma gestão escolar autônoma é necessário que haja o compartilhamento de decisões e de responsabilidades sobre o processo pedagógico, sendo necessária, por parte da SEMEC, a adoção de políticas educacionais que viabilizem uma gestão mais democrática e compartilhada entre os membros da equipe gestora, o que pode propiciar ao gestor uma maior dedicação à gestão pedagógica.

Neste sentido, o objetivo geral deste estudo de caso é o de analisar os fatores que interferem na autonomia pedagógica dos gestores das escolas de Educação Infantil do município de Teresina, no contexto das relações entre escolas e SEMEC. Assim, será possível propor ações que tentem reduzir a ingerência da Secretaria nas decisões dos Centros de Educação Infantil, de modo a possibilitar o exercício da autonomia pedagógica destes últimos.

Para analisar os desafios impostos ao exercício da autonomia escolar nos Centros de Educação Infantil de Teresina, o desenvolvimento do estudo deste caso de gestão tomará como referencial teórico os estudos de Veiga (1995, 2003), Lück (2000, 2006a, 2006b, 2009) e Barroso (1996), que refletem sobre os diferentes modelos de gestão escolar, mas em especial os pautados na perspectiva democrática, participativa e autônoma. É importante destacar que, para a definição de autonomia escolar, este estudo se pauta nas concepções de Neubauer e Silveira (2009), que assinalam ser ela um meio e não um fim em si mesma. As autoras sustentam que a autonomia não se constrói sem participação da equipe escolar e da comunidade, e deve ser entendida como uma construção, um processo democrático, “que exige a necessária clareza sobre o que se deseja promover, sobre a identidade – da escola e do sistema educacional – que se pretende construir e os resultados a serem alcançados” (NEUBAUER e SILVEIRA, 2009 *apud* BURGOS, 2011, p. 3).

Já a metodologia utilizada neste trabalho privilegia a abordagem qualitativa. Tal escolha pauta-se na possibilidade de melhor compreender a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como refletir e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, conforme menciona Richardson (1999 *apud* Souza 2008, p. 8). Para a coleta de dados, será realizada análise documental e das conversas estabelecidas por meio de *e-mail* e do aplicativo

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

*WhatsApp*, entrevistas, aplicação de questionário e, ainda, observações sobre o cotidiano dos gestores das Escolas A e B.

A hipótese ora levantada para o problema deste estudo é a de que o monitoramento da Secretária de Educação – no sentido de que as escolas consigam alcançar as metas estabelecidas no PMA para obter melhores resultados de desempenho acadêmico dos alunos no SAETHE –, conciliado ao elevado grau de responsabilização do gestor, pode estar cerceando a autonomia das escolas. Afinal, a construção da autonomia perpassa pelo desenvolvimento de uma gestão democrática em que a figura do gestor seja capaz de exercer uma liderança que mobilize os envolvidos com o processo educativo no intuito de, juntos, construir uma escola com autonomia. Entretanto, essa reflexão nos induz a questionar: quais ações o gestor pode tomar para que consiga exercer a liderança e a promoção de uma gestão democrática e autônoma face a um sistema de gestão imposto pela SEMEC com elevado grau de responsabilização sobre suas ações? Ou, ainda: como a SEMEC pode acompanhar os Centros de Educação Infantil de modo a conciliar a busca pela melhora do desempenho dos discentes com a promoção de gestões democráticas, participativas e autônomas?

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

## Referências

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: \_\_\_\_\_. **O estudo da escola**. Porto: Porto Ed., 1996. Disponível em: <<http://www.epe.ufpr.br/barroso.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html)>. Acesso em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

BURGOS, M. **O cotidiano das diretoras**. 2011. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2476>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

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. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=ISSN+01041037Emaberto,+Bras%C3ADlia,=v.+17,+n.+72.+p.+1-195,+fev./jun.+2000>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Concepção e processos democráticos de gestão educacional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do Alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

PES. Planejamento Estratégico. Secretária Municipal de Educação de Teresina. Teresina: SEMEC, 2015.

ENTRE VISITAS E DISCUSSÕES NO WHATSAPP: DESAFIOS À AUTONOMIA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI

SANTOS, A. V. C. **Da gestão democrática à autonomia escolar**. Teresina: Fundação Quixote, 2012.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação de Teresina. **Educação da gente de Teresina**: políticas e diretrizes educacionais em prática. Teresina: SEMEC, 2007. 53p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Eleições Diretas nas escolas da prefeitura**: 2016. Disponível em: <<http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/admin/upload/documentos/f088f12bda.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SOUSA, E. C. **Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores**: dos desafios e das possibilidades. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/MINHA%20DISSERTA%C3%87%C3%83%20PARA%20PPGED.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

TERESINA. **Lei no 4.739 de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina – PME e dá outras providências. Teresina, 2015. Disponível em: <<http://www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/lei-4739-2015>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23 ed. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES** [online], v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>>. Acesso em: 6 mar. 2017

O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

## O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

*Fernanda Antunes Spolaor\**

*Luísa Vilardi\*\**

*Angélica Cosenza \*\*\**

O presente artigo foi construído tendo como base o texto de dissertação da mestranda Fernanda Antunes Spolaor. Trata-se, pois, de uma escrita em parceria com a orientadora, professora Angélica Cosenza e com a suporte de orientação, Luísa Vilardi. Neste texto iremos discutir inicialmente as perspectivas de Educação Ambiental (EA) vigentes no campo teórico para, posteriormente, pensá-las no âmbito da Secretaria Regional de Ensino de Juiz de Fora e nas escolas sob sua jurisdição. Feito isso, apresentaremos o caso de gestão e algumas questões advindas dele.

A temática que envolve o caso de gestão neste texto encontra-se no campo da Educação Ambiental. Esta será aqui compreendida a partir da noção de campo social explicitada por Bourdieu (2001), o que pressupõe reconhecer que, não obstante preceitos e argumentos em defesa do meio ambiente comumente utilizados por atores sociais distintos, existem diferenciações variáveis e plurais em suas gêneses no tocante a concepções teórico-metodológicas e a abordagens políticas, sociais e educacionais referentes ao fazer ambiental.

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação pela PUC-Rio.

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ).



---

O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

As diversas dimensionalidades epistemológicas intrínsecas ao campo social da Educação Ambiental traduzem-se em antagonismos e enfrentamentos que gravitam em torno da orientação de sua *práxis*<sup>1</sup>. Esse processo de disputa hegemônica preconiza a busca pela legitimação de significações e interesses inerentes às dinâmicas relacionais que se desvelam adeptas “à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o ambiente” (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 25).

O modo como essas distintas concepções e discursos ambientais reverberam em instituições de ensino perpassa o entendimento da gestão escolar e do corpo docente sobre o que, afinal, consiste a Educação Ambiental, resultando na implementação de ações educativas condizentes com suas percepções históricas e sociais sobre diferentes perspectivas ambientais, sejam elas hegemônicas ou não.

Os discursos contraditórios e antagonísticos intrínsecos ao campo social da Educação Ambiental, ao abarcarem “as normas, os valores, os interesses, os sistemas simbólicos e objetivos que orientam esse espaço social, além, evidentemente, dos conflitos que dão a medida de sua diversidade interna e da dinâmica das forças sociais que o movimentam” (BONNEWITZ, 2003 *apud* LAYRARGUES e LIMA, 2011, p.24), fomentam a exteriorização de diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre concepções do fazer ambiental, no que tange às macrotendências conservacionista, pragmática e crítica.

As elucidações referentes a essas perspectivas são capazes de explicitar a disputa pela “hegemonia simbólica e objetiva no campo social da Educação Ambiental” (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 39) e indicar possíveis caminhos que podem ser percorridos por uma Educação Ambiental que se torne profícua ao enfrentamento de violações de direitos humanos e injustiças socioambientais<sup>2</sup> (COSENZA et al., 2014).

A conjuntura histórica que envolveu o surgimento da Educação Ambiental no Brasil coincide com o contexto político da ditadura militar (1964-1985), período marcado

---

1 O conceito é aqui apreendido como um fazer pedagógico “em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia” (CORREIA e BONFIM, 2008, p. 56), a partir da afirmação de que “a *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997, p. 38).

2 De acordo com Cosenza et al. (2014, p. 96), “falar em injustiças ambientais implica, em um sentido mais crítico, compreender e desvelar assimetrias na distribuição de riscos e bens ambientais, assimetrias de poder e esquemas de opressão social que perpetuam desigualdades socioambientais”.

## O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

tanto pela afirmação do autoritarismo frente à negação da democracia em um cenário de conspiração golpista, deposição de um governo constitucional, cassação de parlamentares legítimos, imposição de figuras presidenciais, administração por ato institucional e decreto-lei, extinção de partidos políticos e instituição de censuras, espionagens, prisões, torturas e assassinatos, quanto pela crescente industrialização do país (LAYRARGUES e LIMA, 2011; VILLA, 2014). Perante tais circunstâncias, a crítica à sociedade industrializada fundamentou-se em um discurso pedagógico conservacionista que objetivava tão somente despertar a sensibilidade e afetividade humana para com a natureza que se coadunavam com políticas e estratégias em âmbito governamental de criação de parques estaduais e nacionais de conservação da fauna e flora (FOLADORI, 2001). Ao interpretar os problemas ambientais a partir de um viés antropocêntrico e ecológico, a perspectiva conservacionista de Educação Ambiental (referentes à pauta verde) percebe o ser humano em sua individualidade, de forma desconexa com sua historicidade e sociabilidade, atribuindo-lhe a responsabilidade de causador vitimizado da crise ambiental (LAYRARGUES e LIMA, 2011). Sob esse prisma, fundamentam-se posicionamentos educacionais que não contextualizam e não correlacionam as diversas variáveis implícitas nas questões ambientais, tornando-se, assim, utilitária e operacional para as classes política e econômica dominantes por debater a questão ambiental sob ângulos estritamente naturais e técnicos que não promovem, em nenhum momento, questionamentos sobre a ordem social vigente (LIMA, 2011, p. 149).

O fazer pedagógico configurase, então, a partir de matrizes alicerçadas em práticas de cuidado com o meio ambiente que objetivam um autoconhecimento indutor de sentimentalismos antropocêntricos e mudanças individuais e comportamentais em relação à natureza. Abordagens relativas à preservação dos recursos naturais, instigadas a partir de preocupações referentes à sua quantidade e qualidade, destacam-se no cenário educacional concomitantemente a elucidações solucionais focalizadas no tratamento do lixo, fato este que atribui à reciclagem o início de um *status* salvacionista diante do acirramento da crise ambiental. O crédito atribuído às inovações tecnológicas e à divulgação de informações educativas sobre o zelo com o meio ambiente, consideradas alternativas eficientes e eficazes para a resolução dos problemas ambientais, invisibiliza os complexos encadeamentos referentes às degradações, às injustiças e aos conflitos que se constituem e, ao mesmo tempo, são constituídos entre sociedade e natureza. É nessa acepção que Layrargues e Lima

(2011, p. 29) conceituam a perspectiva conservacionista de Educação Ambiental como “a-histórica, a-política, conteudista e normativa” devido ao distanciamento de práticas educativas que possibilitem reflexões e percepções alusivas às relações de poder intrínsecas nas dinâmicas sociais que, por sua vez, apresentam implicações diretas na conjuntura ambiental.

Devido à sua funcionalidade política, econômica e social, o conservacionismo consolidou-se conceitualmente como uma tendência *sui generis* de se conceber a Educação Ambiental no Brasil e, até a década de 1990, não era possível pensá-la a partir da concepção de campo social desenvolvida por Bourdieu devido à inexistência de discursos antagônicos, sequer divergentes, sobre a compreensão, produção e apreensão do fazer ambiental no meio educacional (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013; LAYRARGUES e LIMA, 2011). Entretanto, com o fim do regime militar, a redemocratização da política brasileira e a ressignificação dos movimentos sociais que incluíram, então, a “categoria ‘ambiente’ como estratégia de luta política” (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p. 61), os debates em torno da Educação Ambiental deslocaram-se do núcleo conservacionista e começaram a engendrar um processo de reconhecimento da dimensão social do meio ambiente (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2001 *apud* LAYRARGUES e LIMA, 2011).

Os impactos ambientais resultantes dos métodos de produção capitalistas e das estratégias de consumo neoliberais, ambos em larga escala e com implicações ininterruptas no que tange ao esgotamento dos recursos naturais e poluição do meio ambiente, configuram ponderações de ordem prática que se tornam objetos fulcrais do pragmatismo – “o desenvolvimento sustentável e o consumo consciente” (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 30) –, sem, contudo, evidenciarem a face oculta desse sistema – “os processos de desigualdade e injustiça social” (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 32).

Nesse contexto, a perspectiva pragmática de Educação Ambiental irrompe como uma “derivação histórica da conservacionista, na medida em que é fruto do processo de adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico” (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p. 67) consolidado no Brasil a partir da década de 1990. Essa proximidade efetiva-se tanto por desconsiderar a articulação entre as dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas inerentes às questões ambientais, uma vez que o eixo predominante de análise persiste focado apenas nas consequências

## O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

ecológicas e não em suas causas, quanto por considerar que a problemática do lixo, agora reputado como resíduo sólido devido à sua capacidade de reaproveitamento no meio industrial, será dirimida a partir de ações imersas em contextos recicláveis e sustentáveis (LAYRARGUES e LIMA, 2011). No entanto, atribui novo sentido à relação homem-natureza através do “discurso da responsabilização individual” (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 29) para com o meio ambiente, sendo que esta alocação de ressignificados, ao convergir esforços para a efetivação de mudanças individuais e comportamentais direcionadas não mais para o ambiente natural, mas, sobretudo, para os hábitos de consumo viventes no ambiente urbano, provoca um distanciamento entre as macrotendências supracitadas.

Ao fundamentar-se na idealização da sustentabilidade e na abstração do consumo consciente enquanto “expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado” (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p. 66), a perspectiva pragmática de Educação Ambiental objetiva restaurar lacunas do sistema produtivo visibilizadas pelas lentes do consumismo, da obsolescência programada, da obsolescência perceptiva e da descartabilidade. Todavia, não interpelam posicionamentos e responsabilidades de atores sociais imersos em uma sociedade classista, deixando “à margem a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento”. A despolitização das relações sociais que se edificam a partir de interações com o meio ambiente conflui para o desenvolvimento de atividades pedagógicas absortas pela “pauta marrom” que enfatizam apenas as esferas produtivas e consumistas no que tange a certames contra o desperdício e a reconsiderações sobre o “paradigma do lixo” (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 31). Estas, embora se justifiquem como sustentáveis, não ultrapassam “as fronteiras do realismo político, do economicamente viável e da conservação do *status quo*” (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 32).

As perspectivas conservacionista e pragmática convergem para discursos e práticas conservadoras em educação ambiental. Dessa forma, ambas as tendências tornam-se objeto de questionamentos devido ao fato das relações ambientais estabelecidas não serem interpretadas e problematizadas doravante os diversos contextos que englobam tanto a gênese quanto a dinâmica da vida social, perpetuando a invisibilidade de aspectos relacionados às injustiças socioambientais.

Em uma perspectiva contra-hegemônica, a Educação Ambiental é pensada a partir do seu comprometimento com as questões políticas, sociais, econômicas, ecológicas,

O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

culturais, simbólicas e ideológicas que se encontram intimamente relacionadas com as degradações, as injustiças e os conflitos socioambientais. Estes cenários, ao mesmo tempo em que reproduzem situações de desigualdades, são reproduzidos por elas e, por isso, considerados “violações de direitos humanos” (COSENZA et al., 2014, p. 22). A perspectiva de Educação Ambiental defendida no presente trabalho embasa-se, portanto, no papel da escola quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que assumam, de forma efetiva, o compromisso social de visibilizar omissões e dissimulações, evidenciar inércias e diligências e descortinar vulnerabilidades e destrutibilidades concernentes às injustiças socioambientais, propiciando intervenções em contextos de injustiças e racismo ambientais<sup>3</sup>.

Uma Educação Ambiental que apresente o compromisso social para com a justiça ambiental, segundo Cosenza et al. (2014), consiste em promover uma aproximação dialógica entre a perspectiva crítica de Educação Ambiental e os processos indutores de conquista e proteção do equilíbrio ecológico e dos direitos humanos. Esta articulação conflui em problematizações sobre a conversão da colonialidade do ser, do poder e do saber (QUIJANO, 2014) em situações de vulnerabilidade socioambiental vivenciadas por populações excluídas política, econômica e socialmente via patamares capitalistas, fazendo-se necessário, então,

- 1) considerar contextos socioeconômicos, políticos e culturais em suas especificidades; 2) reconhecer o protagonismo de atores sociais individuais e comunitários em situação de risco e ativismo; 3) compreender e desvelar assimetrias de poder e complexos esquemas (distributivos, participativos e/ou de reconhecimento) de opressão social que perpetuam desigualdades socioambientais. (COSENZA et al., 2014, p. 31-32)

A transformação dessas premissas em práticas pedagógicas emancipatórias faz com que Cosenza et al. (2014) referenciem Kaza (2002), Peloso (2007), Arroyo (2011), Haluza-Delay (2013) e Cosenza e Martins (2013) para abordarem as relações estabelecidas entre escola e comunidade no que tange à problematização de vivências e experiências de precarização e retrocesso em seus territórios e à percepção de possibilidades de intervenção nesses espaços sociais. Para tanto, enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades curriculares pautadas

---

<sup>3</sup> Racismo ambiental se refere a qualquer política, prática ou diretiva que afete ou prejudique, de formas diferentes, voluntária ou involuntariamente, a pessoas, grupos ou comunidades por motivos de raça ou cor (BULLARD, 2004).

## O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

em questões controversas que, envoltas pela criticidade e eticidade, sejam capazes de visibilizar degradações, injustiças, conflitos e ativismos socioambientais.

Os autores preconizam que a compreensão do ambiente escolar e comunitário a partir de um viés que exterioriza problemáticas penetrantes em sua cotidianidade pressupõe registro de observações individuais e coletivas, realização de inferências, análise de discursos e defesa de argumentos sobre o que se considera injusto para que, assim, torne-se viável o planejamento de espaços socioambientalmente justos e sustentáveis. Nesse sentido, o envolvimento de gestores/gestoras, professores/professoras e alunos/alunas em ações participativas e colaborativas que oportunizem protagonismos sociais é condição precípua para o empoderamento da escola, lócus privilegiado de formação de sujeitos que objetivem elucidar e transmutar o mundo através de perscrutações inerentes à complexidade e à materialidade das diversas relações que se constituem na e são constituintes da práxis social.

Frente ao exposto, o panorama que engloba a Educação Ambiental foi recepcionado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) mediante a implementação das ações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) junto às 47 Secretarias Regionais de Educação (SREs) existentes no estado e as escolas pertencentes às suas respectivas jurisdições, a saber: inclusão do tema transversal Meio Ambiente contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nas Propostas Político Pedagógicas (PPP) em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA); realização das Conferências Nacionais Infanto-juvenis pelo Meio Ambiente com os temas *Vamos cuidar do Brasil* (2003), *Vivendo a diversidade na escola* (2006), *Mudanças ambientais globais* (2009) e *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis* (2013); organização das *Com-Vida*; constituição dos Conselhos Jovens pelo Meio Ambiente através do Programa Juventude e Meio Ambiente; e elaboração da Agenda 21 na Escola.

Para além dessas ações, foram realizados os Fóruns Regionais de Educação Ambiental – ForEA. Os Fóruns são realizados plurianualmente e de forma itinerante entre os municípios das Superintendências Regionais de Ensino localizadas na Zona da Mata do estado de Minas Gerais. Por objetivarem o fortalecimento de espaços de diálogo, participação e cooperação entre poder público e sociedade civil no sentido de transformar relações socioambientais contemporâneas, a cada

O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

nova edição do ForEA foram propostas, em média, vinte oficinas construtivas sobre temas diversificados diretamente relacionados à Educação Ambiental.

Em todas as oficinas, relatos de experiência sobre os trabalhos implementados pelas instituições de ensino referentes à Educação Ambiental fizeram-se presentes nos discursos de gestores/gestoras e professores/professoras participantes dos ForEA, sendo que uma questão chamou atenção: os trabalhos desenvolvidos pelas escolas não evidenciaram problematizações socioambientais vivenciadas pela comunidade escolar e não preconizaram ações de intervenção na realidade contextual a partir do protagonismo e empoderamento docente e discente na relação escola-comunidade. Sob a nomenclatura de projetos, mas reportando-se a atividades direcionadas para a comemoração de datas contidas em anuários, os trabalhos enfatizaram apenas questões ecológicas revestidas por abordagens pedagógicas sobre a preservação dos recursos naturais, sendo estas instigadas por preocupações referentes à quantidade e à qualidade destes. Ainda nesse cenário, sobressaíram-se justificativas que apresentavam um caráter solucionista e salvacionista, focalizadas em ações comportamentais individualizadas, imersas em contextos recicláveis e ditos “sustentáveis”.

A partir das observações empíricas realizadas no primeiro ForEA (Tocantins - MG, 2015), sendo que estas se tornaram incólumes nos demais, foi fomentado o Projeto de Educação Ambiental (PEA) como proposta de trabalho para as 88 escolas da rede estadual de ensino jurisdicionadas à SRE/JF<sup>4</sup>. Este, por sua vez, a partir do caráter transversal e interdisciplinar da Educação Ambiental, objetivou a elaboração de projetos socioambientais a serem implementados pelas instituições de ensino durante o ano letivo de 2015, ressaltando-se que esta ação teve continuidade em 2016 e resultou na elaboração de novos projetos pelas escolas.

Cada projeto deveria, então, problematizar uma questão socioambiental vivenciada pela comunidade escolar, sendo esta identificada de forma coletiva pelos/pelas professores/professoras em reunião pedagógica direcionada pela equipe gestora. A fim de subsidiar as discussões docentes durante a elaboração dos respectivos projetos e padronizar a formatação dos mesmos, a SRE/JF encaminhou por *e-mail*

---

4 Não foram computados o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, o Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano, a Escola Estadual Maria das Dores de Souza, a Escola Estadual Penitenciária José Edson Cavaliere, a Escola Estadual Penitenciária Professor Ariosvaldo Campos Pires e o Instituto de Laticínios Cândido Tostes, situados no município de Juiz de Fora e o Centro de Educação Continuada - CESEC, situado no município de Lima Duarte, devido às especificidades dos fazeres pedagógicos nestas instituições de ensino. Fonte: Arquivos da SRE/JF.

O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

às instituições de ensino<sup>5</sup> um roteiro para elaboração do projeto de Educação Ambiental e um documento denominado “Pensando a coerência e a criticidade do projeto de Educação Ambiental”.

De acordo com levantamento quantitativo realizado após o encerramento do prazo para protocolo dos projetos de Educação Ambiental na SRE/JF, que coincidiu com o término do primeiro bimestre letivo dos anos de 2015 e 2016, constatou-se a participação de 48 instituições de ensino no PEA 2015 e, também, 48 no PEA 2016, ressaltando-se que a coincidência numérica não significa que as escolas participantes da primeira edição do PEA são, necessariamente, as que participaram da segunda edição<sup>6</sup>.

Frente ao exposto, o presente caso de gestão busca investigar em que medida os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas estaduais de EM na SRE/JF complexificam, doravante suas respectivas realidades contextuais, injustiças e conflitos socioambientais. Além disso, objetiva compreender os limites e as possibilidades inerentes à *práxis* pedagógica desenvolvida em duas escolas da rede estadual que oferecem o EM na SRE/JF, no que tange à contextualização e problematização de conflitos e injustiças socioambientais precípuas a projetos de Educação Ambiental fundamentados na perspectiva crítica. Dito isso, assumimos como atores envolvidos nesse processo a equipe da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora – SRE/JF e a equipe gestora das duas escolas.

Por fim e, tendo em vista que as análises qualitativas dos projetos não foram realizadas oficialmente no âmbito da SRE/JF, apontamos os seguintes questionamentos: (1) As escolas identificaram, contextualizaram e problematizaram uma questão de injustiça e/ou um conflito socioambiental local ao elaborarem os projetos de Educação Ambiental? (2) Os tópicos estruturantes dos projetos de Educação Ambiental apresentaram a coerência e a criticidade necessárias à concatenação do problema social às ações de intervenção contextual propostas? (3) As práticas pedagógicas desenvolvidas durante a implementação dos projetos de Educação Ambiental articularam competências cognitivas a serem consolidadas pelos/pelas

---

<sup>5</sup> E-mail enviado pelo Gabinete da SRE/JF às escolas estaduais da jurisdição em 16 de abril de 2015 (referente ao PEA 2015) e em 19 de abril de 2016 (referente ao PEA 2016). Fonte: Arquivos da SRE/JF.

<sup>6</sup> Detalhamentos sobre as escolas participantes no PEA 2015 e no PEA 2016 são apresentados no Capítulo 1, *Problemáticas que envolvem a pesquisa: reflexões socioambientais e educacionais*. Fonte: Arquivos da SRE/JF.



O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

alunos/alunas? (4) Os projetos de Educação Ambiental otimizaram a relação escola-comunidade através do desenvolvimento do protagonismo e da participação docente e discente em dinâmicas socioambientais? (5) As ações propostas contemplaram intervenções locais em degradações, injustiças e conflitos socioambientais?

A contribuição deste estudo está em complexificar o debate em torno dos sentidos de educação ambiental em suas relações com a desigualdade socioambiental em um contexto em que tal campo vem, cada vez mais, sendo chamado a responder a uma formação com vistas à participação comunitária, à cidadania e à justiça social. A compreensão dos projetos em Educação Ambiental na escola pode contribuir para ampliar as discussões acerca das práticas pedagógicas no sentido de fortalecer relações entre escola-comunidade frente às injustiças e conflitos socioambientais locais.

## Referências

- BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- BULLARD, R. Enfrentando o Racismo Ambiental no Século XXI. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2004. p. 41-68.
- CORREIA, W.; BONFIM, C. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas Filosóficas**, ano 1, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/15/15>>. Acesso em: 3 mar. 2017.
- COSENZA, A.; FREIRE, L. M.; ESPINET, M.; MARTINS, I. Relações entre justiça ambiental, ensino de ciências e cidadania em construções discursivas docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, 2014.
- FOLADORI, G. **Limites do Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Unicamp, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: **VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação**. Ribeirão Preto: USP, 2011.

O QUE FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

LIMA, G. F. C. **Educação Ambiental no Brasil: Formação, Identidades e Desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a04v11n1.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

VILLA, M. A. **Ditadura à brasileira (1964-1985)**. A democracia golpeada à direita e à esquerda. São Paulo: LeYa, 2014.

A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

## A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

*Delcio Fernando da Rocha\**  
*Diovana Paula de Jesus Bertolotti\*\**  
*Eliane Medeiros Borges\*\*\**

A escrita deste artigo é baseada na pesquisa de mestrado de Delcio Fernando da Rocha e elaborada em parceria com Diovana Paula de Jesus Bertolotti, Analista de Formação em EaD do PPGP, e com a orientadora Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges. Inserindo-se no âmbito dos estudos em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF, o primeiro autor deste texto é convidado a pensar sua prática profissional como Técnico Pedagógico do Núcleo de Tecnologia Educacional de Caratinga/MG e, a partir dela, diagnosticar uma questão-problema, levantando elementos capazes de intervir na realidade analisada. E é dentro desse contexto que, neste capítulo, apresenta-se o caso de gestão que tem o objetivo é analisar os problemas que dificultam o trabalho do NTE de Caratinga quanto ao atendimento às escolas da circunscrição da SRE, de maneira a propor estratégias que dinamizem a atuação dos técnicos e contribuam para que as escolas utilizem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recurso pedagógico.

Os estudos sobre o uso das TIC no contexto educacional brasileiro nos possibilitam perceber que há mais de quarenta anos o país tem consolidado experiências significativas de programas e políticas governamentais destinados ao fomento do uso das TIC nas escolas públicas. É importante perceber que essas experiências estão imbuídas de uma compreensão bastante específica de tecnologia e da função da mesma para o ambiente educacional, assim como compreender que essas perspectivas e concepções de tecnologia estão envolvidas na implementação das políticas educacionais para o uso dessas tecnologias.

\* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Técnico Pedagógico do Núcleo de Tecnologia Educacional de Caratinga/MG.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação pela UFJF.

\*\*\* Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da UFJF.

---

A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

O termo TIC se refere a um conjunto de tecnologias que tem modificado sobremaneira a forma como vivemos, seja nas relações profissionais ou pessoais, fazendo a mediação de nossos processos informacionais e comunicativos. As primeiras iniciativas brasileiras para promover a inserção das tecnologias ao meio educacional datam da década de 1970, mas Almeida (2008, p. 101) pontua que o primeiro programa governamental relacionado à informática educacional foi o projeto EDUCOM, implantado pelo MEC no ano de 1984 em cinco universidades públicas brasileiras que se envolveram no uso do computador como instrumento de ensino e pesquisa.

Na década de 1990, foram criadas ações mais concretas que contribuíram para a promoção das tecnologias na Educação também na Educação Básica. Em 1996 a Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi criada como órgão do MEC<sup>1</sup> tendo a finalidade de fomentar a incorporação das TIC à educação e atuar no desenvolvimento da EaD, tendo como alguns dos principais objetivos trabalhar na democratização e melhoria de qualidade da educação (ALMEIDA, 2008, p. 117).

Esse breve contexto histórico converge para pensarmos as nossas políticas atuais em âmbito nacional de inserção das tecnologias nas redes públicas de ensino. Daremos destaque, neste artigo, ao Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado pelo MEC por meio da Portaria nº 522 de 1997 (BRASIL, 1997), o programa com maior abrangência no território nacional. O ProInfo objetivou possibilitar condições de acesso à tecnologia a todos os setores da sociedade na medida em que propunha difundir o uso pedagógico das TIC nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio das redes estadual e municipal.

Nesse sentido, o ProInfo disponibiliza computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas públicas com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O ProInfo também abarca o Programa Banda Larga na Escola (PBLE), que promove a conexão de todas as escolas públicas urbanas à internet, possibilitando às escolas acesso à informação e à construção do conhecimento.

A meta inicial do programa foi a de formar 25 mil professores e atender até 6,5 milhões de estudantes por meio da compra e distribuição de 100 mil computadores

---

1 A SEED do MEC foi extinta em janeiro de 2011 pela Presidência da República. Os projetos dessa Secretaria passaram a integrar a Secretaria de Educação Básica ou a Secretaria Ensino Superior.

#### A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

interligados à internet, a serem instalados nas escolas que aderissem ao programa. A partir de 2007 o ProInfo passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (BRASIL, 2007), e desde então o objetivo principal do programa passou a se o de incentivar e promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica.

O ProInfo é um programa bem sucedido se considerarmos a dimensão nacional de sua abrangência. O programa vem, desde a década de 1990, instituindo por todo o país uma extensa rede de Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), locais dotados de infraestrutura especializada no trabalho com as TIC aplicadas à educação. O NTE possui uma estrutura descentralizada do ProInfo, vinculada às secretarias estaduais ou municipais de educação, e suas funções foram definidas como as seguintes:

- a) Capacitar professores e técnicos das unidades escolares de sua área de abrangência;
- b) Prestar suporte pedagógico e técnico às escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico das TIC, acompanhamento e apoio à execução, e atividade relacionadas);
- c) Realizar pesquisas e desenvolver e disseminar experiências educacionais;
- d) Interagir com as Coordenações Regionais do ProInfo e com a Coordenação Nacional do Programa no Ministério da Educação-MEC, no sentido de garantir a homogeneidade da implementação e o sucesso do Programa. (BRASIL, 2007b)

O NTE assume, portanto, um papel estratégico na estrutura do ProInfo, haja vista que a sua implementação objetiva um contato direto com as escolas públicas e sua atuação se dá especialmente no intuito de capacitar os docentes para que suas práticas pedagógicas façam uso desses recursos.

Entretanto, é preciso considerar que o ProInfo também passou por consideráveis obstáculos que permearam suas ações para inserção das TIC na Educação, assim como grande parte das ações governamentais no cenário nacional. Pimentel (2012, p. 95) faz um retrato preciso dessa situação:

[...] quando nos debruçamos sobre os objetivos e metas traçados pelos programas e projetos ao longo destes quase 40 anos, somos interpelados por fenômenos como: a ênfase nos programas e projetos e não nas políticas públicas; as discontinuidades das ações; a falta de infraestrutura física, tecnológica e humana para o desenvolvimento e aplicação dos projetos e programas; a falta de investimentos financeiros de forma a contemplar os projetos pedagógicos dos cursos; a falta de acompanhamento e avaliação.

## A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

São, portanto, situações que conferem um grau de dificuldade significativo para que essas estratégias se convertam em efetivos espaços e oportunidades de formação docente para o uso das TIC. Embora os educadores convivam com as tecnologias em seu dia a dia, utilizá-las em suas aulas não é tarefa fácil ou naturalizada: exige reflexão sobre sua prática pedagógica, predisposição a mudanças e também dispor do conhecimento necessário para integrá-las aos objetivos da educação. Almeida (2005, p. 73) observa que, para incorporar a TIC na escola, é preciso contar com a superação de desafios e articulação de saberes para tecer uma rede de integração entre diferentes tecnologias com a linguagem hipermídia e as teorias educacionais. Além disso, é necessário que a potencialidade dessas tecnologias se reflita na prática do educador, da escola e também da sociedade.

Não se trata, nesse sentido, de somente equipar as escolas públicas com todo o aparato tecnológico. É preciso ir além e refletir sobre políticas e estratégias que possibilitem as mudanças necessárias para que esse recurso tenha condições de contribuir para a qualidade da educação nas escolas. Nesse sentido, a formação continuada é uma das condições essenciais para construir uma relação efetiva do docente com o uso pedagógico das TIC.

Como um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) aos trabalhadores da Educação, é responsabilidade compartilhada entre os entes federados promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, podendo ser realizada por meio de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996). Outra orientação normativa nacional que reforça essa responsabilidade do estado com a formação continuada docente é o Plano Nacional de Educação (PNE). Sua meta 16 estabelece:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Portanto, é possível perceber que a LDB 9.394/96 e o PNE reconhecem a essencialidade da formação continuada nos processos educativos, haja vista a necessidade de constante aperfeiçoamento dos educadores para contribuir com a melhoria de sua prática. Os esforços de formação continuada propõem a melhoria do processo de ensino aprendizagem ao buscar a atualização e o aprofundamento

## A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

dos conhecimentos dos professores. Almeida (2008, p. 119) também pontua que a formação continuada também tende a impulsionar um movimento que considera a realidade do aluno a partir de uma postura crítica diante do conhecimento, de seu contexto e realidade.

Essas questões relativas à formação continuada também precisam ser consideradas ao se pensar na formação voltada para a inserção das TIC no contexto escolar, que requer do docente um grande desafio de lidar com uma forma diferenciada de ensinar e aprender. O ProInfo foi o primeiro passo instituído pelo governo de dimensão nacional que ensaiou em estabelecer essas estratégias de formação, e sua principal contribuição está especialmente em ter criado essa rede inicial de suporte para as escolas, gestores e docentes no que concerne às TIC.

No que diz respeito ao estado de Minas Gerais a primeira iniciativa relacionada à promoção do uso das TIC nas escolas da rede pública foi justamente o ProInfo. O estado fez adesão ao programa no ano de 1998, e nesse mesmo ano foram criados, no estado, dez NTE vinculados às Secretarias Municipais de Educação ou subordinados à própria Secretaria Estadual de Educação. Posteriormente foram implementados mais Núcleos no estado e atualmente o número é de 20 NTE ativos, trabalhando junto às redes municipais e estaduais de educação.

O estado também tem contado com o estabelecimento de outras iniciativas governamentais que trabalham o incentivo ao uso pedagógico das tecnologias, a partir de uma concepção própria do que esse incentivo tem condições de afetar a prática pedagógica nas escolas do estado. O primeiro projeto de expressão do Governo de Minas Gerais voltado especificamente para a promoção do uso de tecnologias no estado foi o Projeto Escolas em Rede, instituído em 2004 pela SEE/MG. Esse programa objetivava oferecer apoio ao desenvolvimento da *cultura do trabalho em rede* nas escolas públicas, e não somente no que concernem as práticas pedagógicas: a intenção era a de incorporar as novas tecnologias a todo o trabalho educativo (MINAS GERAIS, 2010, p. 4). As ações do programa consistiram no investimento em equipamentos e instalação dos laboratórios de informática em escolas estaduais conectados à internet, no desenvolvimento e instalação do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)<sup>2</sup>, no oferecimento de cursos de Formação

---

2 Portal educacional com recursos destinados a apoiar o professor na organização, planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino indispensáveis ao ensino de qualidade (SEE/MG, 2010, p. 6).

---

A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

Inicial para o Trabalho (FIT)<sup>3</sup> e implantação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)<sup>4</sup>.

Além do Projeto Escolas em Rede, outros programas têm sido criados mais recentemente pelo estado de Minas Gerais de forma a complementar as ações até então empreendidas para o incentivo a inserção da TIC no ambiente escolar. O Projeto Gestores, NTE e Escolas, por exemplo, implementado em 2015, envolve todos os órgãos das SEE/MG que lidam diretamente com as tecnologias e também realiza ações e investimentos em equipamentos, estrutura de rede, conectividade e capacitações para as escolas estaduais que, de alguma maneira, ainda não haviam sido atendidas pelo ProInfo satisfatoriamente.

Outra proposta recente da SEE/MG para dinamizar a utilização dos laboratórios de informática nas escolas estaduais foi a instituição, por meio da Resolução SEE N° 2.904, de 24 de fevereiro de 2016 (MINAS GERAIS, 2016), da ação *Agente de Tecnologias Digitais "Jovem Aprendiz"*. Essa ação dispõe sobre a formação técnico-profissional de Jovens Aprendizes no campo das tecnologias digitais e mídias, orientando que esses agentes preencham uma lacuna importante que é a existência de um profissional que assessorie as salas de informática que foram criadas e equipadas por outros projetos e que não raramente ficam sem uso nas instituições de ensino devido à ausência de profissional capacitado disponível para auxiliar os docentes e alunos. A expectativa dessa ação é que, até 2018, cada escola estadual de Minas conte com um agente do Programa em sua sala de informática.

Todos esses programas e ações citados anteriormente têm representatividade e expressividade no contexto da SRE de Caratinga e também no NTE vinculada a essa SRE. Os desafios e dificuldades no que se concerne à efetiva inserção das TIC no ambiente educacional também são compartilhados, de alguma maneira, e motivam o delineamento do caso que apresentamos a seguir.

Segundo o *site* da SRE de Caratinga, a regional atende a 24 municípios e todas as redes de ensino, prestando assessoramento a 89 escolas estaduais, 228 municipais, nove particulares e oito APAEs (MINAS GERAIS, 2017). A atribuição de promover

---

3 Cursos introdutórios de formação inicial para o trabalho cujo objetivo é ampliar o horizonte de conhecimento dos alunos, para facilitar a futura escolha de uma profissão (SEE/MG, 2010, p. 7).

4 Sistema Mineiro de Administração Escolar desenvolvido pelo CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) é uma rede que contém dados e informações sobre o processo educativo e a gestão escolar de todas as unidades de ensino do estado de Minas Gerais (SEE/MG, 2010, p. 11).



---

#### A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

o uso de materiais pedagógicos que facilitem a aprendizagem dos alunos compete aos Analistas Educacionais da DIRE, que realiza ações de avaliação, capacitação, orientação e acompanhamento às escolas para contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, além de incentivar e divulgar estratégias pedagógicas inovadoras. Por também desenvolver um trabalho junto às escolas no sentido de promover a inserção das tecnologias do ponto de vista pedagógico, como um recurso capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos, o NTE está inserido da DIRE da SEE/MG. O NTE oferece ações de assessoramento e capacitações às escolas estaduais quanto à incorporação das tecnologias ao seu dia a dia, além de suporte técnico para o funcionamento dos equipamentos.

A equipe do NTE da SRE de Caratinga, contexto da pesquisa aqui apresentada, é formada por cinco servidores do quadro efetivo da SEE/MG: um técnico pedagógico, que tem a função de promover capacitações aos servidores das escolas públicas para o uso pedagógico das TIC, e quatro técnicos de suporte, que são os responsáveis pela manutenção dos equipamentos tecnológicos das escolas e SRE. Um desses técnicos de suporte também acumula a função de coordenadoria do Núcleo.

O número de escolas da SRE de Caratinga já representa, em si, um grande desafio para a própria atuação do NTE, tendo em vista que também é sua atribuição prestar atendimento também às escolas municipais, conforme Art. 4º, Inciso III, da Resolução 2972/2016. Apesar desta determinação, o NTE de Caratinga não tem capacidade de cumprir essa demanda de assessoria à rede municipal e prioriza o atendimento as 89 escolas estaduais de sua jurisdição, que estão distribuídas em 24 municípios da circunscrição.

Até o ano de 2012, a solicitação de suporte técnico era feita por telefone ou envio de e-mail para a equipe do NTE, que registrava o pedido e posteriormente efetivava o atendimento à instituição. A partir de 2012, o NTE de Caratinga desenvolveu um sistema de abertura de chamados para que a escola possa solicitar visita dos técnicos de suporte para manutenção nos equipamentos tecnológicos ou atender outra demanda da escola. Nesse sentido, a orientação é que o gestor escolar realize o pedido de atendimento por meio de formulário específico disponível no site da SRE de Caratinga. A visita técnica pode também ser agendada por iniciativa do

## A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

próprio NTE, se constatar que determinada escola necessita de atendimento, por solicitação da SRE ou da SEE/MG.

Apesar dessa organização, o número reduzido de técnicos em comparação à quantidade de escolas tem comprometido a rapidez e prontidão do Núcleo. Além disso, a realização das visitas também depende da tramitação e autorização do setor financeiro e precisa contar com veículo oficial para a realização das visitas, já que algumas localidades não contam com linha regular de ônibus. Tendo em vista que o atendimento não pode acontecer sem a autorização do setor financeiro e o transporte oficial, essas questões tendem a dificultar um atendimento de prontidão às escolas.

Além da ação de suporte técnico o NTE possui a principal função de oferecer capacitação aos servidores das escolas, especialmente aos docentes, numa proposta de utilização pedagógica das TIC. Para promover esse atendimento o procedimento mais comum do Núcleo é o envio de e-mail às escolas da circunscrição, convidando-as a participarem das capacitações previamente estabelecidas pelo Núcleo. Portanto, a participação dos professores e servidores das escolas é de caráter voluntário, não se trata de uma obrigatoriedade de formação, ainda que NTE procure desenvolver um trabalho de conscientização sobre a importância das capacitações para a utilização das TIC no ambiente escolar. Nesse sentido, as escolas que se interessam em participar das capacitações efetuam a inscrição dos servidores por meio de formulário online, cujo *link* é informado no corpo do próprio *e-mail* enviado às escolas.

Parte das capacitações oferecidas pelo NTE é definida pela DTAE/SEE/MG. Há capacitações diferenciadas para cada público alvo: secretaria regional, gestores e docentes das escolas estaduais. Algumas capacitações visam o conhecimento instrumental dos recursos, como, por exemplo, aquelas voltadas para os servidores da Secretaria Regional de Educação que propõem oferecer-lhes autonomia para executarem suas tarefas com o uso dos recursos tecnológicos disponíveis em seu setor. Já a capacitação direcionada aos diretores escolares visa reforçar as ações da SEE/MG junto aos gestores para que eles conheçam melhor as políticas implementadas pela Secretaria e, assim, sejam capazes de alinhar as suas ações para um aproveitamento mais eficiente das TIC, especialmente de cunho pedagógico.

A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

Conforme já apresentado anteriormente, para que as TIC sejam incorporadas ao contexto escolar é necessário que os professores saibam utilizar os equipamentos e os seus recursos, vislumbrando possibilidades de inseri-los em suas aulas a partir de uma proposta pedagógica que vise à utilização desses recursos. Portanto, a formação do corpo docente das escolas constitui-se como a função finalística do NTE. As capacitações sobre o Tablet Educacional, Lousa Digital, Projetor ProInfo e Linux Educacional são exclusivamente direcionada aos docentes, buscando promover o uso pedagógico desses recursos e posterior inserção das tecnologias no contexto educacional.

O NTE de Caratinga também possui autonomia para criar as suas próprias capacitações, levando em consideração critérios que julgar importantes para melhor atender as necessidades das escolas. Além disso, a própria escola pode solicitar ao NTE capacitações que considerarem mais necessárias a sua realidade. Essa solicitação pode ser feita por meio de formulário online disponibilizado no site da SRE de Caratinga. Segue, abaixo, uma tabela com informações sintetizadas acerca das capacitações realizadas pelo NTE de Caratinga durante o período de 2013 a 2016:

**Tabela 1 - Capacitações realizadas pelo NTE no período de 2013 a 2016**

	2013		2014		2015		2016	
	Nº escolas	Nº servidores	Nº escolas	Nº servidores	Nº escolas	Nº servidores	Nº escolas	Nº servidores
Informática Básica – Linux	46	88	-	-	-	-	-	-
Linux Educacional	01	14	47	164	01	38	01	08
Lousa Digital como Recurso Pedagógico	40	517	16	92	25	221	08	100
Google Apps Edu	-	-	04	35	-	-	-	-
Tablet Educacional	-	-	2	20	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>619</b>	<b>69</b>	<b>311</b>	<b>26</b>	<b>259</b>	<b>9</b>	<b>108</b>

Fonte: Elaborada com base nas informações do Sistema da DTAE (2016).

---

A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

Os dados apresentados acima indicam pouca demanda dos servidores e gestores das escolas em participar das capacitações promovidas pelo NTE de Caratinga. Para exemplificar, em abril de 2016 o NTE enviou *e-mail* a 34 escolas do município de Caratinga e municípios vizinhos, convidando-as a participarem das capacitações. No entanto, apenas seis escolas efetuaram inscrição dos seus servidores para o curso Informática Básica – Linux.

A tabela também evidencia uma ênfase nas capacitações de Linux Educacional e Lousa Digital, pelo NTE de Caratinga, direcionadas exclusivamente aos professores, o que denota uma priorização do NTE de Caratinga ao atendimento voltado ao uso pedagógico das TIC no ambiente escolar. Além disso, observa-se que as próprias escolas possuem maior interesse nesses cursos, tendo em vista que são recursos utilizados principalmente pelo corpo docente. No entanto, a demanda de formação para os professores também é baixa quando avaliamos o universo total de escolas atendidas pelo NTE: um convite também foi enviado em abril de 2016 o às 34 escolas do município de Caratinga e municípios vizinhos para formação docente, mas foram registradas apenas cinco inscrições na capacitação Lousa Digital e outras quatro escolas efetuaram inscrição na capacitação Conteúdos Educacionais do Linux Educacional.

A capacitação Informática Básica – Linux, apesar de fazer parte da proposta de trabalho do NTE, apresenta os dados somente de 2013 porque nos anos seguintes não houve demanda suficiente por parte das escolas que possibilitasse a sua realização. A capacitação Google Apps Edu e Tablet Educacional apresentada dados somente do ano de 2014, tendo em vista que não foram oferecidas pelo NTE nos anos seguintes.

A própria questão da adesão de professores e servidores às capacitações oferecidas pelo NTE já é um fator passível de pesquisa e reflexão, na medida em que ele é o setor oficialmente responsável por pensar capacitações que viabilizem a incorporação das tecnologias ao dia a dia das escolas estaduais e que permitam, também, pensar em maneiras de viabilizar uma prática pedagógica amparada no uso das TIC. É importante esclarecer que a adesão a qualquer curso oferecido pelo Núcleo aos profissionais das escolas tem caráter voluntário, na medida em que eles não são dispensados de suas funções para realizar as capacitações. Nesse sentido, há que se pensar especialmente no interesse e disponibilidade de participação

---

A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

dos professores nos cursos oferecidos pelo Núcleo, de maneira que eles consigam corresponder de alguma maneira ao contexto de inserção de tecnologias nas escolas atendidas pelo Núcleo.

Dentro desse contexto, é importante, então, que pensemos em estratégias capazes de conciliar os elementos (i) do atendimento pedagógico oferecido pelo NTE com (ii) as necessidades e as demandas formativas próprias para o efetivo uso das TIC nas escolas estaduais da circunscrição da SRE de Caratinga.

Considerando o alerta de Pimentel (2012, p. 96) de que “a desconsideração da realidade das escolas e dos professores leva muitas das estratégias de governo ao fracasso”, a relevância de uma pesquisa com esses pressupostos está justamente na potencialidade de analisar como trabalho desenvolvido até então pelo Núcleo está sendo realizado, apontando os problemas e os entraves enfrentados pelos técnicos do NTE quanto à sua função de colaborar com a incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar, especialmente em relação à prática pedagógica dos professores.

Entendemos, então, que o passo principal para pensar no aprimoramento das práticas de formação do NTE seria definir quais as necessidades e demandas formativas próprias para o efetivo uso das TIC na realidade das escolas estaduais atendidas. Partir da visão, do entendimento e da concepção dos professores para pensar o contexto da formação para o uso das TIC foi a alternativa adotada na pesquisa para compreender a realidade das escolas. Nesse sentido, para definirmos essas necessidades de formação, é essencial adentrar de alguma maneira no contexto em que se inserem as escolas estaduais atendidas. Este contato com as escolas e os sujeitos envolvidos tem a potencialidade de contribuir para o entendimento do impacto das capacitações no uso pedagógico dos recursos tecnológicos nas escolas e, dessa maneira, viabilizar a proposição de ações que sejam compatíveis com a realidade do maior número possível de escolas da região.

Optamos, então, por eleger alguns critérios que seriam capazes de definir uma amostra representativa do nosso universo de pesquisa. Essa amostra tem o objetivo de viabilizar uma pesquisa aprofundada nesse contexto das escolas selecionadas, ouvir os sujeitos envolvidos e se aproximar, da maneira mais sistemática possível, da realidade de pesquisa.

O primeiro critério para seleção das escolas foi limitar a análise das escolas com localização do município de Caratinga. Entendemos que o contexto de escolas

## A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

estaduais atendidas pelo NTE de Caratinga, ao compreender um universo de 89 escolas, encerra cenários contextuais bastante diferenciados. Desta maneira, para propor ações posteriores advindas desta pesquisa é preciso fazer uma análise em profundidade de um contexto em específico com algumas semelhanças mínimas. A opção foi, então, a de fazer uma análise das escolas da cidade de Caratinga, que é o município sede do NTE, pois no contexto das 25 escolas de Caratinga há a viabilidade de compartilhar algumas semelhanças contextuais, trazendo elementos de análise e uniformidade nas proposições.

Nesse sentido, havendo o interesse de uma pesquisa como esta se estender para as outras cidades atendidas pelo NTE de Caratinga, é importante realçar que também seria necessário realizar um estudo semelhante nas cidades, considerando o elemento contextual das escolas da região, para que, posteriormente, as proposições sejam capazes de representar o universo pesquisado.

O segundo e terceiro critérios de seleção da amostra buscaram levar em consideração selecionar escolas que teriam condições mínimas de infraestrutura e rede para desenvolver um trabalho com TIC. Apresentamos anteriormente os investimentos vultosos feitos pelo estado no custeio e na distribuição de equipamentos de informática para a escola, acompanhados da disponibilização de rede de internet às mesmas. Entretanto, convivemos com a realidade de um número significativo de instituições públicas de ensino que ainda não foram contempladas com esses investimentos mínimos de infraestrutura, que por si só já inviabilizam um uso pedagógico das TIC no ambiente escolar. No contexto da SRE de Caratinga, a realidade não é diferente: ainda contamos com escolas sem equipamentos de informática e condições de acesso à internet. Entendendo que esses fatores de infraestrutura são indispensáveis para a efetivação da prática pedagógica de uso das TIC na escola, consideramos inócuo ter como objeto de pesquisa escolas que não possuem essa estrutura mínima em funcionamento. Nesse sentido, o segundo critério da seleção da amostra buscou contemplar escolas que possuem laboratório de informática em condições de uso, estruturado com no mínimo 20 computadores advindos de projetos do governo federal ou estadual. Entendemos que a existência do laboratório em condição de uso é condição que viabiliza o trabalho das TIC como ferramenta educacional por professores e alunos.

---

A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

Nesse mesmo caminho, o terceiro critério para seleção da amostra buscou selecionar as escolas que, além de atenderem aos critérios anteriores, possuírem também duas conexões de internet, disponibilizadas pelo PBLE do governo federal e também pelo governo estadual, com a descentralização de recursos financeiros para que a própria escola fizesse o processo licitatório para a contratação do serviço. Esse critério também foi pensado entendendo que duas conexões de internet podem oferecer uma condição de maior qualidade ao trabalho com as tecnologias, uma vez que se trata de um recurso que pode ampliar as possibilidades de se trabalhar pedagogicamente as TIC.

Por fim, o último critério de seleção foi o de trabalhar com aquelas instituições que não são de Tempo Integral, uma vez que a intenção é pensarmos numa proposta de Plano de Ação Educacional (PAE) que se encaixe ao padrão mais comum de escolas de Caratinga. Usando esses quatro critérios apresentados, chegou-se a um número de quatro escolas em Caratinga com o perfil apresentado: EE Deputado Agenor Ludgero Alves, EE José Augusto Ferreira, EE Maria Júlia de Mattos e EE Moacy de Mattos.

A proposta deste estudo de caso é realizar uma pesquisa qualitativa nessas quatro escolas, com abordagem de estudo de caso, para responder a seguinte questão de pesquisa: “Quais estratégias o NTE de Caratinga pode adotar para aprimorar o atendimento pedagógico às escolas estaduais da SRE de sua circunscrição?”.

Nesse sentido, as alternativas elencadas para responder essa questão nos levam a reflexões acerca da necessidade de conhecer as condições estruturais e organizacionais das escolas, que podem revelar elementos facilitadores ou dificultadores para a utilização desses recursos pelo corpo docente. As evidências nos levam a debater também as condições de produção de conhecimento, a concepções que os atores têm sobre a tecnologia e seu uso pedagógico, além de questionar como o NTE pode propor às escolas formações coerentes com as necessidades e as especificidades do contexto analisado.

## Referências

ALMEIDA, M. A. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. 2. Tecnologias na Escola. Brasília, p. 70-73. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Tecnologias na Educação - dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, p. 99-129, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/viewFile/1723/1497>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522 de 9 de abril de 1997**. Domínio Público, Brasília, 1997. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndel/egis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=POR&num\\_ato=00000522&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=1997&sgl\\_orgao=MED](https://www.fnde.gov.br/fndel/egis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE. Caracterização e Critérios para Criação e Implantação**. Brasília, 1997b. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat\\_crit\\_NTE.doc](https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat_crit_NTE.doc)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **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](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2016.



A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE CARATINGA JUNTO ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE SUA CIRCUNSCRIÇÃO

MINAS GERAIS. **Relatório Circunstanciado**: Projeto Escolas em Rede. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://seetecnologiasaplicadas.educacao.mg.gov.br/inde x.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3442](http://seetecnologiasaplicadas.educacao.mg.gov.br/inde x.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3442)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2.904 de 24 de fevereiro de 2016**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2904-16-r.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução SEE nº 2.972 de 16 de maio de 2016**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://sreacaratinga.educacao.mg.gov.br/images/stories/legislacao/resolucao-see-2972-de-16-05-2016-nte.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

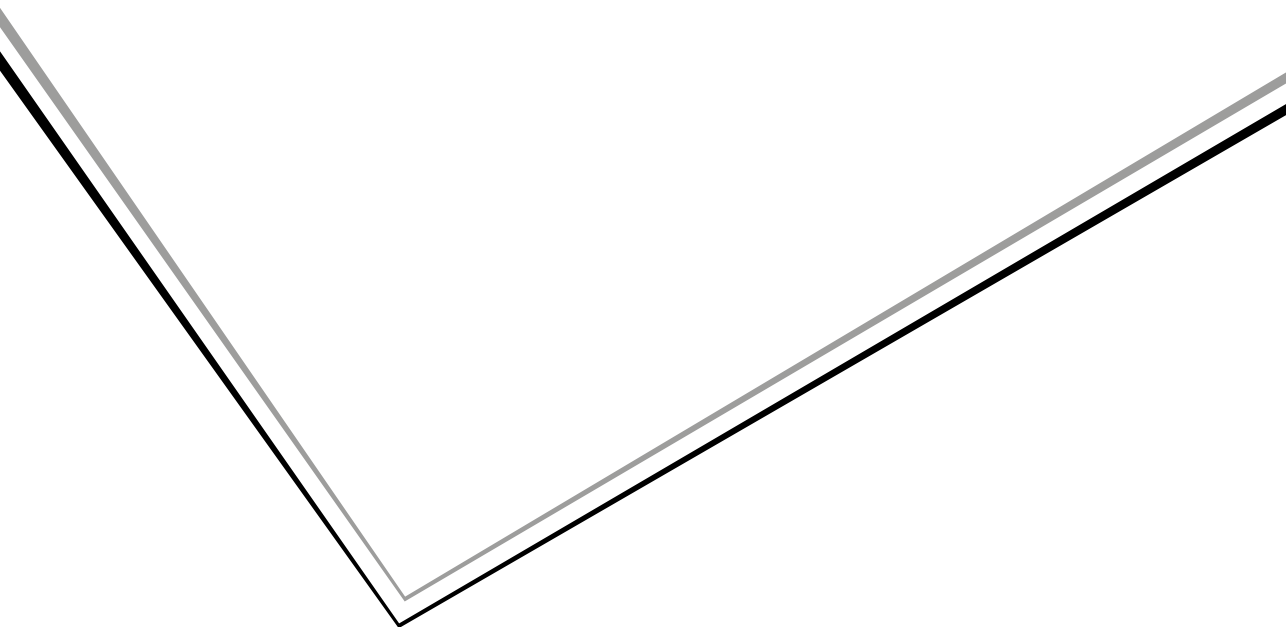
\_\_\_\_\_. Portal da Educação. **Histórico da SRE de Caratinga**. Disponível em: <[http://sreacaratinga.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1671&Itemid=100087](http://sreacaratinga.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1671&Itemid=100087)>. Acesso em: 1 abr. 2017.

PIMENTEL, N. M. As políticas públicas para as tecnologias de informação e comunicação e educação a distância no Brasil. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 83-102, jul./out. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo4.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2016.



# SEÇÃO 4

Ensino Médio





## O ENSINO MÉDIO VISTO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

*Geraldo Leão\**

Os impasses e desafios do Ensino Médio brasileiro constituem uma preocupação de diferentes atores sociais. Especialmente os estudantes, pais e docentes que convivem cotidianamente com ele denunciam uma série de problemas que impactam diretamente nos processos educativos e na qualidade da formação oferecida aos jovens nesse nível de ensino. Os textos aqui reunidos são produtos de pesquisa que abordam algumas problemáticas relevantes na discussão sobre o tema. Eles nascem do chão da escola, porque partem de questões concretas enfrentadas pelas escolas e seus profissionais. São estudos conduzidos por pesquisadores-docentes que se debruçam sobre alguns desafios enfrentados em suas atividades como educadores e que, por meio da pesquisa acadêmica, produzem reflexões e contribuem para vislumbrar sobre possíveis alternativas.

Após um longo período ausente como foco das políticas educacionais e dos debates na área, a partir dos anos 2000 o Ensino Médio ganhou nova visibilidade. Em grande parte, isso se deve à sua acelerada expansão verificada a partir da última década do século passado. As matrículas dobraram nesse período, revelando um crescimento impressionante e continuando sua expansão até 2005, quando sofreu um leve retrocesso e se estabilizou em cerca de 8,3 milhões de estudantes (KRAWCZKY, 2014).

Como resultado dessa maior visibilidade, pesquisadores de diferentes instituições (órgãos governamentais, centros de pesquisas, instituições da sociedade civil e universidades) passaram a voltar o olhar para esse nível de ensino, desenvolvendo estudos que reúnem um grande número de dados sobre a sua situação. Um estado da arte da produção acadêmica sobre o ensino médio no período de 1998 a 2008 identificou 1.992 produtos, “entre dissertações, teses, artigos, resumos em anais

\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e Professor Associado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve pesquisas sobre a temática juventude e processos de escolarização, jovens e participação e políticas públicas para a juventude.

## O ENSINO MÉDIO VISTO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

de eventos e relatórios” (MACHADO, 2009). Quase dois terços da produção se voltavam para o tema da organização do trabalho pedagógico (59%), seguida de estudos sobre o perfil dos alunos (14%) e sobre as políticas públicas e gestão educacional (13%). Quando se refere ao ano de publicação, a produção se concentra no período de 2002 a 2008 (86%). Além disso, em sua maioria (93%) eram teses e dissertações. Esses dados revelam um significativo e progressivo interesse dos pesquisadores em educação em relação às questões do Ensino Médio.

Apesar do crescimento visível, a pesquisa destaca a sua insuficiência, tendo em vista que “o Ensino Médio ainda carece, no meio acadêmico, de um debate que o considere e o perceba como demanda de reflexão e, principalmente, como possibilidade de reorganização desta etapa do processo de formação educativa que, há muito tempo, tem sido entendida como desnecessária ou de pouca importância, sobretudo para a população mais carente” (MACHADO, 2009, p. 32). Embora não tenhamos dados sobre a evolução das pesquisas a partir 2009, podemos constatar empiricamente que tal lacuna começa a ser preenchida por um maior número de pesquisadores e grupos de pesquisas.

Embora a chegada de novos contingentes de jovens das camadas populares à escola de Ensino Médio represente um movimento de democratização do acesso, isso não veio acompanhado de políticas que garantissem a permanências e a qualidade da escolarização ofertada. Nesse sentido, podemos caracterizar essa onda expansionista como um processo de massificação, tendo em vista que os problemas em relação às condições de funcionamento e da gestão das escolas se agudizaram, além das dificuldades em relação aos contextos de desigualdades sociais que afetam a vida dos/das estudantes. Esse quadro tem sérios impactos na formação escolar. Embora tenhamos um aumento nas taxas de aprovação de uma maneira geral, ainda é muito grande o número de estudantes que abandonam a escola ou que ficam retidos, o que representa um grave problema à efetivação do direito à escolaridade básica. Se considerarmos os dados de matrículas das pessoas com idade entre 15 e 17 anos, temos que apenas metade (51%) frequenta o Ensino Médio (KRAWCZKY, 2014).

As pesquisas mais recentes desenvolvidas nas escolas públicas de Ensino Médio indicam alguns problemas recorrentes em sua trajetória e outras novas questões que emergem das transformações sociais da sociedade brasileira. Seguindo a trilha aberta por Spósito (2005), para compreender os dilemas e desafios do Ensino

## O ENSINO MÉDIO VISTO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

Médio, especialmente as questões que dizem respeito à relação dos/das jovens estudantes com esse nível de ensino, deve-se considerar que “a expansão recente das oportunidades educacionais” se deu “em um quadro de crise social” (p. 96). A escolarização no nível secundário passou a fazer parte das experiências e ganhou centralidade nos planos de futuro de uma parcela significativa das novas gerações que antes estavam alijadas desse nível de ensino. Nesse contexto, os jovens tendem a desenvolver uma relação ambígua com a instituição escolar, uma vez que alimentam grandes expectativas em relação a ela, ao mesmo tempo em que enfrentam seus limites estruturais e pedagógicos.

Especialmente pelo fato de que o trabalho é outra dimensão central na vida de muitos jovens brasileiros, em um quadro de crise social onde o desemprego e o trabalho precário são realidades a se enfrentar cotidianamente, as tensões na relação com a escola tendem a se agudizar. Isso não resulta necessariamente em uma crítica contundente da escola que poria em causa a sua legitimidade, mas revela muitas vezes a introjeção de um sentimento de autorresponsabilização por não conseguir dominar as habilidades e competências requeridas pela escola. Tal realidade não pode ser alterada sem “mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais, submetidas a processos de longa duração” (SPÓSITO, 2005, p. 125).

É importante também considerar que a inclusão escolar das crianças e jovens das camadas populares observada nas últimas décadas se faz em um cenário de aceleradas transformações em diversos âmbitos da vida social. As experiências sociais são cada vez mais diversificadas e mudam num ritmo cada vez maior. Nesse quadro, as instituições de formação têm grandes dificuldades em acompanhar os processos que envolvem a socialização das novas gerações. Boa parte do que se chama “crise do Ensino Médio” está relacionada à tensão entre as experiências sociais dos jovens estudantes em outros espaços sociais e aquelas oferecidas por suas escolas. Para muitos jovens, se mobilizar e encontrar algum sentido para a experiência escolar é uma tarefa árdua uma vez que ela dialoga pouco com suas experiências de vida, o que resulta muitas vezes em abandonos e pouco envolvimento com a sua escolarização.

Os trabalhos aqui reunidos fazem parte desse movimento de ampliação da reflexão sobre a realidade, desafios e perspectivas do Ensino Médio brasileiro, com recortes e problemáticas diversos. Podemos reuni-los em um primeiro bloco,

## O ENSINO MÉDIO VISTO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

cujo recorte são os problemas relacionados ao atendimento e ao fluxo escolar. O trabalho de Cristiano Nívio de Moraes, “Fluxo escolar: os desafios da única escola de Ensino Médio em cidade mineira de pequeno porte”, discute as possibilidades de intervenção da gestão escolar para enfrentar os problemas relativos à retenção escolar no Ensino Médio, já detectados em anos anteriores. Da mesma forma, Lillian Aparecida Franco da Silva se pergunta pela eficácia das intervenções pedagógicas para superar os problemas em relação à evasão escolar em uma escola estadual na pesquisa intitulada “Possíveis influências dos Projetos de Intervenção realizados na Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo nas Taxas de Abandono do Ensino Médio”. Ainda nessa direção, o artigo “Reprovação no 1º ano do Ensino Médio em uma escola de Contagem – Minas Gerais: desafios da gestão”, de Creusa Rosaria Fernandes, aborda os desafios enfrentados pelos gestores escolares no combate à reprovação no primeiro ano do Ensino Médio em outra escola estadual.

Essas três pesquisas trazem a problemática dos impasses relativos à interrupção dos percursos escolares ou às reprovações que impactam de maneira significativa no fluxo escolar. Seus recortes partem do chão da escola, buscando abrir a sua caixa-preta da escola e as dinâmicas escolares que produzem a exclusão para refletir sobre as possibilidades e limites da gestão escolar em intervir nesses processos.

Ainda no âmbito dos desafios enfrentados pelas escolas de Ensino Médio, um problema recorrente tem sido a precariedade da infraestrutura. Muitas escolas não contam com condições mínimas de funcionamento, até mesmo de saneamento básico, o que já foi objeto de denúncia do Tribunal de Contas da União - TCU. Segundo o TCU (BRASIL/TCU, 2014), 56% das escolas não têm laboratório de ciências, 34% não têm biblioteca escolar e ainda 41% não contam sequer com rede de esgoto.

Além disso, o relatório ressalta as disparidades entre as regiões com grandes desvantagens para as escolas situadas nas regiões Norte e Nordeste e nas zonas rurais. É de suma importância essa questão, tendo em vista que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que estados e municípios são entes federativos com autonomia para desenvolver políticas públicas em regime de colaboração. Em um país com as dimensões brasileiras, marcado por grande diversidade e desigualdades regionais, como os estados, que são os responsáveis em primeira instância pelo ensino médio, poderão superar esses problemas básicos?



## O ENSINO MÉDIO VISTO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

As dificuldades não se relacionam apenas a ter a infraestrutura instalada, mas a prover condições adequadas para que elas possam ser utilizadas por docentes e alunos nas atividades desenvolvidas nas escolas. Trata-se de um fato recorrente não apenas nas escolas de Ensino Médio, mas que ganha maior visibilidade nesse nível de ensino devido aos seus objetivos e às demandas de seu público. Como aprofundar conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento, suas tecnologias e linguagens sem acesso às redes sociais e aos laboratórios de ensino? É possível organizar intervenções pedagógicas ricas e interessantes para uma geração que nasceu e se socializou na sociedade da informação? Muitos jovens, quando indagados sobre as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, registram a não utilização de equipamentos como laboratórios, bibliotecas, quadras e auditórios (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011). Essa problemática foi analisada por Lúcia Elisa Galvão de Oliveira Alves em seu artigo “Utilização da Biblioteca Escolar na Educação de Jovens e Adultos: um desafio na escola”. Em sua pesquisa a autora indaga sobre os motivos da pouca utilização do acervo da biblioteca escolar em uma escola pública.

Outro aspecto importante nas análises diz respeito às demandas que se apresentam para as escolas contemporâneas no trato com a diversidade e com a superação das desigualdades. Em um contexto nacional com grandes desigualdades sociais e marcado por uma rica diversidade sociocultural, a agenda de políticas de inclusão em suas mais diferentes faces ganha centralidade. Trata-se aqui de um campo tenso, de lutas e disputas em torno das concepções sobre a nossa sociedade (políticas e ideológicas em última instância), e a melhor forma de promover uma educação que combine igualdade e reconhecimento das diferenças. A perspectiva de uma educação inclusiva que orientaram as políticas educacionais no âmbito do governo federal a partir do início da década defronta-se com posições diversas quando consideramos as administrações estaduais e municipais. Como registrado mais acima, essa não é uma questão menor quando se considera o fato de que temos uma organização política que confere um alto grau de autonomia aos entes federativos. Ao mesmo tempo, permanece uma grande desigualdade entre estados e municípios quanto à capacidade estrutural e financeira para desenvolver suas políticas sociais (OLIVEIRA, 2015).

O tema da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas do Ensino Médio é abordado nessa coletânea por Maria Thereza Antunes Fortes Menezes Frois, no seu artigo intitulado “Educação Inclusiva no município de Barbacena: reflexões e

## O ENSINO MÉDIO VISTO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

perspectivas”. Em sua pesquisa, a autora busca investigar as razões da resistência à execução da perspectiva inclusiva nas escolas.

Tal questão tem sido tema de pesquisas e debates que abordam as concepções sobre a Educação Especial nas políticas educacionais e as abordagens desenvolvidas pelas escolas ao longo da história. Alguns autores destacam que o tema exige um esforço para discernir aquilo que é de fato uma dificuldade em lidar com as diferentes deficiências, portanto um problema de carência de professores especializados e de uma adequada formação dos docentes em geral, e aqueles aspectos que dizem respeito ao histórico de descaso em relação à educação em geral. Segundo Kassar (2012, p. 844): “hoje, a presença de alunos com deficiências nas escolas comuns expõe alguns problemas: a qualidade de nossas escolas, a insuficiência na formação de nossos educadores, o baixo investimento, entre outros”.

Esse alerta é fundamental para compreendermos a forma precária e insuficiente como nossos jovens com deficiência são incorporados no Ensino Médio, tendo em vista os grandes problemas que as suas escolas enfrentam quanto às condições estruturais e humanas de funcionamento. Além disso, devem-se levar em conta as especificidades do público atendido no Ensino Médio, pois são jovens estudantes que trazem as experiências e práticas culturais marcadas pelos contextos em que vivem e que, muitas vezes, trazem uma trajetória de inserção precária nas etapas anteriores da Educação Básica, não contando com políticas públicas adequadas de inclusão em outros setores da vida social.

Os problemas estruturais do Ensino Médio brasileiro se fazem acompanhar de um questionamento sobre sua identidade e forma de organização curricular e pedagógica. Para que serve o Ensino Médio? Quais rumos o Ensino Médio deveria tomar? Trata-se de um debate desenvolvido por diferentes atores, com posicionamentos muitas vezes divergentes. Há uma constatação comum da dificuldade em construir projetos políticos-pedagógicos que sejam capazes de conciliar os seus diferentes objetivos de formação geral para consolidar e aprofundar conteúdos das etapas anteriores e preparar para a continuidade dos estudos e para a inserção no mundo do trabalho. No entanto, diferentes propostas para a sua estruturação e organização se movem entre um polo que defende uma concepção democratizante da educação nacional e outro polo que se pauta por visões que reforcem o mérito individual (ZIBAS, 2005).

## O ENSINO MÉDIO VISTO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

Nesse debate, a voz dos jovens estudantes muitas vezes é desconsiderada. As alternativas formuladas por governos e gestores nem sempre preveem um processo participativo em que os estudantes e suas famílias possam se manifestar sobre suas demandas e defender suas propostas. Típico de uma sociedade em que as políticas públicas são sempre pensadas do alto para os “outros”, no caso do Ensino Médio, isso se combina com um imaginário social negativo em relação às juventudes, vistos como sujeitos ainda não plenamente capazes para tomarem decisões. Uma visão muito distante da condição juvenil brasileira em que os jovens prematuramente assumem responsabilidades na vida familiar e no mundo do trabalho.

Esse olhar negativo se alimenta também dos preconceitos em relação à condição social dos jovens das camadas populares no Brasil. Temas como a violência, o uso de drogas ilícitas e a gravidez precoce são comuns nas abordagens sobre a adolescência e a juventude brasileira, reforçando a imagem dos “jovens-problema” ou “em risco social”. Um exemplo disso são os vários programas e projetos sociais desenvolvidos por ONGs e governos locais com foco nos jovens “vulneráveis”, sempre na perspectiva da sua recuperação.

Não se trata de negar os problemas sociais que afligem especialmente as juventudes em situação de pobreza, mas de desenvolver abordagens que os tratem como atores políticos e que promovam suportes para que superem suas dificuldades. A escola, como instituição social, não está isenta de reproduzir tais imagens. Em muitos casos há uma falta de confiança na capacidade dos jovens estudantes ou uma postura de pedagogizar a participação por meio de aulas de cidadania.

Essa postura parece se distanciar do que tem sido a experiência de muitos jovens em nossas escolas. Os estudantes brasileiros têm se posicionado cada vez mais como atores políticos e reagido à falta de espaços de participação política e social, como mostram as ocupações recentes de escolas do Ensino Médio (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016). A partir dessas experiências, eles forjam novas formas de organização e mobilização que questionam as instâncias tradicionais de participação. Em suas experiências de ação direta e organização horizontal, põem em dúvida os mecanismos da democracia representativa. Nessa perspectiva, a organização dos alunos por escola tem um grande potencial e a discussão sobre os grêmios retornam com grande força. Esse é o tema do artigo “A constituição de Grêmios Estudantis nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Minas Gerais

## O ENSINO MÉDIO VISTO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

no contexto da Virada Educação Minas Gerais<sup>1</sup> de Andréa Botelho de Abreu. A autora indaga pelos motivos que dificultam a implantação de grêmios estudantis nas escolas estaduais de Belo Horizonte no contexto da Campanha Virada Educação Minas Gerais. Compreender os limites e potencialidades do grêmio estudantil a partir de uma ação governamental que pretende promover a escuta e participação dos/das estudantes na formulação de políticas curriculares para o ensino médio poderá ser uma grande contribuição nesse debate.

Em síntese, são muitos os desafios em relação ao Ensino Médio brasileiro. Infelizmente, algumas propostas para sua superação partem de perspectivas estreitas, que reduzem a qualidade na educação a uma questão de metas de eficiência e eficácia a serem atingidas por seus profissionais e famílias, transferindo a eles a responsabilidade pela superação dos problemas. Nossas pesquisas podem colaborar para fortalecer outra perspectiva. Partindo do chão da escola, dando voz aos sujeitos da educação e visibilidade às experiências pedagógicas e de gestão que os docentes e estudantes já produzem em seu cotidiano, talvez se possam construir saídas mais democráticas para os dilemas do Ensino Médio brasileiro. É uma utopia para a qual contribui o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (PPGP/CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora quando se abre a pensar casos de gestão a partir de problemas reais das escolas públicas. O conhecimento acumulado nesse esforço pode contribuir não apenas para conhecer as suas várias facetas, mas também para construir propostas político-pedagógicas centradas nos sujeitos do Ensino Médio brasileiro.

---

1. Trata-se de uma campanha de mobilização promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a partir de 2015, que promove atividades com professores, profissionais da educação e jovens estudantes com o objetivo de fomentar o debate sobre a realidade do Ensino Médio mineiro (MINAS GERAIS, 2015).

## Referências

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013)**. Brasília, Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), 2014.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas em luta**. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna). 352 p.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012

KRAWCZKY, N. **Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio**. s.d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Secretaria de Educação lança projeto “Virada Educação Minas Gerais”**. Belo Horizonte, 21 de julho de 2015. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/7226-secretaria-de-educacao-lanca-projeto-virada-educacao-minas-gerais>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, mai./ago. 2011.

MACHADO, M. M. (Coord.) **Estado da Arte da Produção Acadêmica sobre Ensino Médio no Brasil** - Período de 1998 a 2008. Goiânia: Ministério da Educação; Universidade Federal de Goiás, 2009. 33 p. Relatório.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.067-1.086, Especial - out. 2005.

FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

## FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

*Cristiano Nívio de Moraes\**  
*Beatriz de Basto Teixeira\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda o fluxo escolar de uma escola de ensino médio, única a oferecer a escolarização nessa etapa de educação obrigatória, em uma cidade de pequeno porte no estado de Minas Gerais. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Cristiano Nívio de Moraes, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a orientadora Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira.

Este artigo aborda uma questão atual e muito relevante, em especial com as características particulares presentes na situação que será descrita a seguir. O Ensino Médio ocupa a atenção de educadores e gestores há algum tempo. É caracterizado por uma dualidade entre escolas públicas e privadas, ensino profissionalizante e técnico ou propedêutico, há muito identificada na forma com que esse nível de ensino é organizado no Brasil (TEIXEIRA, 1962). Vive o desafio de sua oferta e conclusão com sucesso para um número cada vez maior de jovens (SANTOS, 2010; SOUZA, 2016). É objeto de recente reforma disposta na Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017).

A situação a que daremos foco é a de uma escola de Ensino Médio, única a oferecer a escolarização nessa etapa de educação obrigatória em uma cidade de pequeno porte no estado de Minas Gerais. A importância de observar esse caso reside no fato de que essa escola é a única chance de realizar o direito ao Ensino Médio dos jovens dessa cidade. Como ela, há outras sete na Superintendência Regional de

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Servidor da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação USP.

Ensino de que faz parte. Olhar com atenção para o que nela ocorre do ponto de vista do desempenho de seus alunos é uma forma de colaborar para “nenhum a menos”<sup>1</sup>.

Os dados da escola foram obtidos através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), e por meio de informações fornecidas pela secretaria da escola, com visitas ao local. Os dados sobre o município de Carmópolis de Minas foram adquiridos no *site* oficial da Prefeitura da cidade e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Começaremos por descrever a cidade em que a escola está localizada, passaremos à apresentação da própria instituição de ensino e em seguida traremos os dados relativos ao desempenho de seus alunos para, finalmente, sugerirmos algumas questões de pesquisa que emergem desse caso.

Carmópolis de Minas é um município localizado a aproximadamente 110 quilômetros da capital mineira, com uma população de 18.812 habitantes, segundo a estimativa para 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sua economia é diversificada, incluindo o setor agropecuário, especialmente o cultivo de tomates, além de indústrias de descartáveis, diversas indústrias de pequeno porte do setor de confecção, e transporte rodoviário de cargas pesadas. O município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,700, segundo o censo de 2010.

A população rural de Carmópolis de Minas representa cerca de 30% do total de habitantes do município. A cidade apresenta a tranquilidade típica dos pequenos municípios, e sua localização às margens da rodovia Fernão Dias permite fácil acesso aos principais centros regionais e nacionais do país.

A Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves” foi criada no ano de 1985, na gestão do Governo Hélio Garcia, através do Plano de Ação para o setor educacional – biênio 85/85, elaborado pelo Secretário de Estado da Educação, Dr. Otavio Elísio Alves de Brito, com o Decreto nº 24.348, de 22 de março de 1985, ficando autorizado seu funcionamento pela Portaria nº 286/85 do Conselho Estadual de Educação (CEE), publicado no Órgão Oficial dos Poderes do Estado, Minas Gerais de 28 de março de 1985, satisfazendo, assim, os anseios da comunidade carmopolitana que há tempos clamava pela unidade de ensino.

---

1 Em alusão ao filme *Nenhum a Menos*. Direção: Zhang Yimou. China, 1999, 106 minutos. Elenco: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda, Gao Enman, Sun Zhimei.

FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

O prédio onde funciona esta escola foi adquirido pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), que fundou a Escola da Comunidade “Padre Francisco”, em 1958, com funcionamento até 31 de dezembro de 1984, quando foi extinta, para que se criasse uma Escola Estadual de Segundo Grau (denominação da época) no município, a Escola Presidente Tancredo Neves.

Em 18 de maio de 1990, o CEE se manifestou favoravelmente à criação do ensino de Primeiro Grau – 1ª a 4ª séries – e também do pré-escolar. No dia 17 de setembro do mesmo ano, inaugurou-se na escola a Central de Informática denominada “Padre Domingos da Costa Guimarães”, em homenagem ao fundador do município de Carmópolis de Minas.

O oferecimento do ensino de 1ª à 4ª séries foi paralisado no ano de 1998, em virtude da municipalização do Ensino Fundamental, e retomado no ano de 2002, por determinação da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG).

O aumento das vagas para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais a partir de 2010 resultou em uma gradativa desativação desse nível de ensino na escola. No mesmo ano, houve um aumento da demanda por vagas de alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Tais condições determinaram a necessidade de mais salas de aula para acomodar todo o Ensino Médio, antes oferecido apenas nos turnos matutino e noturno, e, a partir de então, passando a ser oferecido também no turno vespertino. Dessa forma, a partir de 2013 a escola assiste ao fim das turmas de anos iniciais de Ensino Fundamental, tornando-se desde então uma escola que oferece exclusivamente o Ensino Médio.

No ano de 2016, tomado como base para a pesquisa, a escola funcionou em três turnos, contou com 21 turmas e um total de 857 alunos matriculados. No turno da manhã, foram 12 turmas de ensino regular, de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. No turno da tarde, a escola contou com cinco turmas de ensino regular, todas de primeiro ano de Ensino Médio. Já no ensino noturno a escola formou duas turmas de ensino regular, um primeiro e um segundo ano, e duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O quantitativo do pessoal administrativo da escola é definido de acordo com o seu número de turmas e alunos, conforme resolução SEE nº 2.836, de 28 de dezembro de 2015. A escola contava com um total de 64 servidores, sendo um diretor escolar, três vice-diretores, duas especialistas em educação, uma secretária, seis auxiliares de



FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

secretaria, um auxiliar financeiro, três professores de uso de biblioteca, 14 auxiliares de serviços gerais e, em sala de aula, 33 professores regentes de aulas.

A condição de vínculo do servidor público é uma informação importante, pois permite analisar a influência do trabalho executado pela instituição escolar em relação ao número de servidores efetivos e temporários. Na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, 22 servidores são efetivos e 42 servidores são designados para contratos temporários. Dos professores regentes de aulas, 18 são efetivos e 19 são designados.

A estrutura física da escola é constituída por 12 salas de aulas com ventilação cruzada, boa iluminação e dotadas de ventiladores. Possui uma sala de informática com 18 microcomputadores e uma impressora a *laser*. Conta com uma biblioteca que possui um acervo literário composto por cerca de 600 exemplares, além de quatro computadores com conexão à internet.

As instalações para preparação e alimentação dos alunos são compostas por cozinha, dispensa para armazenamento de alimentos e refeitório para servir a alimentação.

A escola tem sala dos professores, sala de supervisão pedagógica, sala de vice-direção, direção e duas secretarias, que permitem a separação entre o serviço de registro acadêmico e o serviço de organização dos recursos humanos e financeiros da instituição.

Com relação aos recursos digitais, a escola conta com uma sala destinada ao uso coletivo, por meio de agendamento, equipada com projetor *datashow* e computador com conexão à internet, televisor de 42 polegadas e aparelho de DVD. Quatro das 12 salas de aula da escola também possuem computador e aparelho de *datashow* instalados. No turno da manhã, as quatro turmas de terceiro ano são alocadas nestas salas. As demais turmas precisam alternar o uso da sala de multimídia coletiva. No turno da tarde e da noite, é estabelecido um rodízio entre as turmas ao longo do ano, para usufruírem das salas que possuem equipamento multimídia. Dessa forma, todos os professores têm disponibilidade de recursos tecnológicos para suas aulas em todas as turmas. Segundo a equipe gestora, a escola pretende instalar, gradativamente, em todas as salas de aula, equipamento necessário ao uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) como ferramenta nos processos de ensino.

FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

Em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola define como sua missão:

a humanização e a socialização do seu alunato num resgate da dimensão da totalidade educacional, preparando os jovens para a vida cidadã, através de uma metodologia filosófica e científica que se fundem para resolução de problemas, numa aventura intelectual agrupada à iniciativa, para que os reveses diários sejam enfrentados com competência, dignidade e responsabilidade. (E.E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2013, p. 5)

No mesmo documento é apresentada a visão da escola, construída coletivamente no ano de 2013, conforme é apresentada a elaboração do PPP:

A Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves” anseia ser reconhecida como uma escola com prática pautada na ética e na humanização que prepara seu aluno para prosseguimento de seus estudos e/ou no mercado de trabalho, numa visão crítica e criativa, para que ele seja visto como pessoa em constante transformação, tornando-se com isso um ser capaz de modificar o mundo em que está inserido, de ser transfigurado e transfigurar o outro. (E.E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2013, p. 6)

Em um primeiro contato com a diretora da escola, para futura autorização e desenvolvimento da pesquisa, esta afirmou que o PPP da escola é revisado periodicamente, no mínimo a cada dois anos ou sempre que haja necessidade, no intuito de replanejar o trabalho pedagógico, avaliar as ações executadas e as metas alcançadas ou não, além de incorporar as boas práticas que são desenvolvidas e merecem ser reproduzidas. É o PPP que institucionaliza e legitima as ações da escola e ajuda a superar os desafios inerentes ao processo educacional.

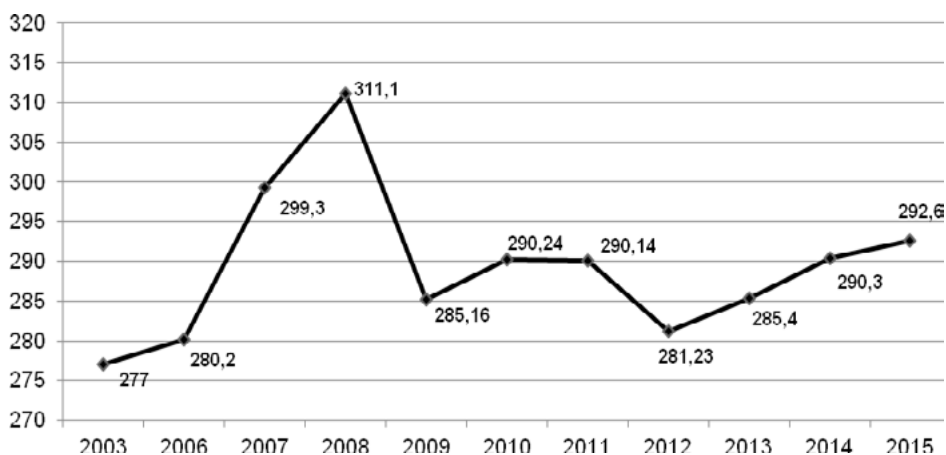
A escola localiza-se no centro da cidade. A região no entorno da escola é marcada pela presença de residências. Nos últimos anos, o moderado crescimento da cidade de Carmópolis de Minas tem promovido uma sutil expansão do centro comercial, fazendo com que alguns estabelecimentos comerciais se aproximem da região onde a escola situa-se. É uma região calma da cidade, e suas ruas adjacentes apresentam um trânsito moderado de pedestres e veículos. Não apresenta problemas recorrentes com relação à violência e ou tráfico de drogas.

Os resultados nas avaliações externas representam um importante indicador para aferir a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. A escola é avaliada pelo SIMAVE, que fornece os resultados que posteriormente são apropriados pelos educadores no intuito de replanejar o trabalho pedagógico de acordo com as deficiências apontadas pelos testes.

FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

São apresentados a seguir os resultados da escola nas avaliações externas aplicadas pelo SIMAVE, que avalia a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, no primeiro e terceiro ano do Ensino Médio.

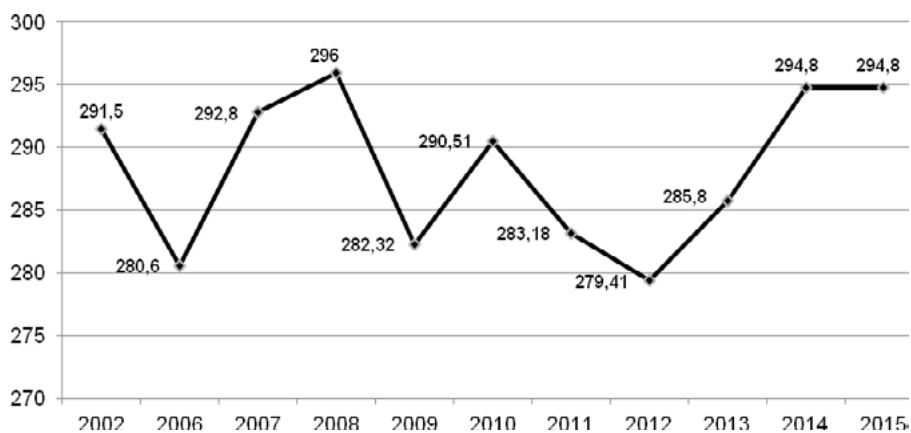
**Gráfico 1. Evolução da proficiência em Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio. Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG**



Fonte: SIMAVE. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A observação da evolução dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa obtidos pelos alunos de terceiro ano da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves aponta para a alternância entre períodos de evolução e retrocesso na busca por melhores resultados. No intervalo de 2012 a 2014, a escola apresentou uma crescente melhoria, interrompida pelo resultado da avaliação de 2015.

**Gráfico 2. Evolução da proficiência em matemática - 3º ano do Ensino Médio. Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG**



Fonte: SIMAVE. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

Os resultados dos testes de Matemática apontam para uma constante evolução da escola no intervalo entre 2012 e 2015. Ainda em um contato inicial, a diretora da escola afirmou que, conforme orientações da SEE-MG, o trabalho de apropriação dos resultados é realizado com todo o corpo docente e com especialistas em educação, de forma que a interpretação dos dados resulte em ações a serem desenvolvidas visando a uma intervenção pedagógica que impacte positivamente na aprendizagem dos alunos.

A tabela a seguir apresenta os resultados obtidos nas avaliações externas do SIMAVE, pelas turmas de primeiro ano do Ensino Médio.

**Tabela 1. Resultados das turmas de 1º ano - SIMAVE 2015 - Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG**

Disciplina	Proficiência média da escola	Proficiência média da SRE-Divinópolis	Proficiência média do Estado de Minas Gerais
Língua Portuguesa	259,4	264,9	253,4
Matemática	264,3	270,8	259,9

Fonte: SIMAVE. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

É importante ressaltar que o SIMAVE ampliou o processo de avaliação também para as turmas de primeiro ano do Ensino Médio a partir do ano de 2015, não havendo, portanto, possibilidades de aferição de evolução de resultados. Os dados da tabela anterior indicam que a escola apresentou em ambas as disciplinas avaliadas proficiências acima da média estadual, porém abaixo da média da sua regional, a SRE Divinópolis.

A tabela a seguir apresenta os dados referentes ao perfil das escolas que oferecem o Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais e na SRE Divinópolis, para verificar a incidência com que ocorrem as peculiaridades relacionadas à exclusividade apresentadas pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.

FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

**Tabela 2. Perfil das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais e da SRE Divinópolis, quanto ao oferecimento do Ensino Médio e a condição de exclusividade**

	Minas Gerais	SRE Divinópolis
Total de escolas	3.660	132
Escolas que oferecem o Ensino Médio	2.296	77
Escolas que oferecem EXCLUSIVAMENTE o Ensino Médio	202	10
Escolas que oferecem apenas o Ensino Médio, sendo a única da municipalidade a oferecer essa etapa de ensino.	74	7

Fonte: SIMADE (2016). Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Os dados apresentados na tabela demonstram que a condição apresentada pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves – de ser a única escola do município a oferecer o Ensino Médio e oferecer apenas essa modalidade de ensino –, é observada em 74 escolas do estado, o que representa 2,02% das escolas da rede estadual. Em relação à Superintendência de Ensino de Divinópolis, são sete escolas com as referidas peculiaridades, o que representa 5,3% de toda a SRE.

Portanto, a condição citada não é muito comum entre as escolas de Minas Gerais. Tal característica é imprescindível no processo de investigação sobre o que pode incidir sobre o fluxo escolar, visto que, nessas condições, o aluno é necessariamente obrigado a mudar de escola para cursar o Ensino Médio, e só possui uma única opção de escola pública para prosseguir seus estudos na Educação Básica.

A mudança do Ensino Fundamental para o Ensino Médio por si só já remete a uma série de mudanças de ordem curricular, como aumento do número de disciplinas a serem cursadas e grau de intensidade e profundidade da abordagem dos conteúdos curriculares. Uma inevitável mudança de escola também requer do aluno o convívio com novos professores, novas regras institucionais, novos colegas de turmas muitas vezes oriundos de escolas diferentes.

A adaptação do aluno ao novo conjunto de variáveis que interferem na educabilidade, advindos da mudança de escola, merece ser investigada. A dificuldade de adaptação do aluno pode influir em dificuldades de rendimento e conseqüentemente resultar em evasão ou abandono escolar. Essas são observações que podem colaborar para

FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

a formulação de questões de pesquisa. Pesquisar esse cenário – voltamos a destacar isso – pode ser um meio de colaborar para compreender as condições de oferta e acesso ao Ensino Médio dessa escola.

Por isso, pretendemos nos deter um pouco mais na apresentação dos dados relativos ao fluxo dos alunos pelos anos do Ensino Médio na Escola Tancredo Neves. Além dos dados advindos do Sistema de Avaliação, contam muito os resultados da avaliação interna realizada pela própria instituição. Dentre as práticas pedagógicas promovidas pela escola, a avaliação interna constitui-se em um importante instrumento de aferição da aprendizagem, que resulta diretamente nos indicadores escolares e especialmente no fluxo escolar. Ademais, tem efeitos decisivos sobre a permanência dos alunos e as trajetórias que percorrem em sua escolarização.

A tabela a seguir apresenta os resultados finais dos anos letivos de 2013 a 2015, da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. O recorte selecionado justifica-se pela necessidade de verificar a evolução do trabalho em um período de três anos, tempo mínimo necessário para a conclusão do Ensino Médio sem interrupções. Os dados apresentados foram extraídos do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), banco de dados alimentado por todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais.

**Tabela 3. Resultados Finais do período letivo - 2013 a 2015 - Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG**

Ano Letivo	Séries	Aprovados e aprovados com PP* (%)	Reprovados (%)	Deixou de frequentar (%)	Transferidos (%)
2013	1º ano	59,13	15,69	23,72	1,46
	2º ano	81,57	3,23	11,52	3,68
	3º ano	88,89	1,16	8,19	1,76
2014	1º ano	66,54	14,29	13,91	5,26
	2º ano	73,97	10,06	13,02	2,95
	3º ano	88,42	5,26	4,21	2,11
2015	1º ano	69,41	12,17	14,14	4,28
	2º ano	75,37	4,43	17,73	2,47
	3º ano	96,9	0,78	1,55	0,77

\* Aprovados com PP referem-se ao caso de alunos aprovados com progressão parcial, situação em que os estudantes podem dever algumas disciplinas para serem cursadas no ano seguinte.

Fonte: SIMADE (2016). Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

Por meio da leitura dos dados apresentados, é possível observar que, nos últimos três anos, o percentual de alunos que estão deixando de frequentar a escola tem aumentado nas turmas de segundo ano. Em 2013 foram 11,52% de alunos que deixaram de frequentar a escola ao longo do ano letivo; em 2014 foram 13,02%, e esse número saltou para 17,73% no ano letivo de 2015.

Já nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, o percentual de alunos que deixaram de frequentar a escola tem melhorado progressivamente, saltando de 8,19% no ano de 2013, para 4,21% e 2014 e apenas 1,55% em 2015.

Outra informação de fundamental relevância para a caracterização da escola é a distorção idade-série observada nos últimos anos. De acordo com o portal QEDU, a distorção idade-série se apresenta conforme tabela a seguir.

**Tabela 4. Índices de Distorção Idade-série 2012 a 2015 - Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG**

	2012	2013	2014
1º ano	32%	29%	20%
2º ano	20%	17%	11%
3º ano	17%	13%	12%
TOTAL	25%	21%	15%

Fonte: Portal QEDU (2016). Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

As informações até aqui apresentadas nos chamam a atenção para a necessidade de compreendermos melhor as condições que geram esses dados relativos ao fluxo escolar. Mais uma fonte de informação é dada pela tabela 5. O número de alunos matriculados nos três últimos anos letivos, acrescidos do ano de 2016, mostra uma oscilação que precisa ser explicada.

**Tabela 5. Total de alunos matriculados - Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG**

	2013	2014	2015	2016
1º ano	274	266	304	377
2º ano	217	169	203	254
3º ano	171	190	129	161

Fonte: SIMADE. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

## FLUXO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA ÚNICA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM CIDADE MINEIRA DE PEQUENO PORTE

De posse dos dados apresentados, talvez essa escola não tenha resultados de fluxo e desempenho tão diferentes de outras da mesma etapa. Mas, reafirmamos, a importância de buscar esclarecer as razões desses números está em esclarecer e pontar ajustes de percurso que possam colaborar para que os estudantes concluam o Ensino Médio com sucesso.

Como o número de alunos transferidos ao longo do ano letivo é pouco significativo, conforme demonstrado na tabela 3, a grande defasagem entre as séries e anos do Ensino Médio pode ocorrer como resultado de abandono e evasão escolar. A tabela 5, com informações sobre as matrículas, colabora com o raciocínio de que os alunos estão evadindo. O número de alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio de 2013 foi de 274 estudantes e o número de alunos matriculados no 2º ano de 2014 foi de 169. Os percentuais de abandono/evasão são maiores que os de reprovação em todos os anos mostrados na tabela 3, exceto no que diz respeito ao 1º e 3º anos em 2014.

O caso aqui apresentado nos deixa com uma série de perguntas. Há mais alunos deixando a escola no 2º ano, por quê? Há mais alunos que permanecem na escola no 3º ano. Por que será? Já passaram pelo “filtro” dos anos anteriores? A distorção idade-série diminui entre os anos de 2012 e 2015. Estará operando um processo de seletividade mais cruel no Ensino Médio nessa escola ou estaríamos mesmo vivendo um momento de regularização do fluxo escolar nessa etapa de escolarização, dada a melhoria da qualidade do ensino, a fatores demográficos ou à ampliação da oferta de vagas escolares, ou tudo isso junto? Seriam a evasão e o abandono escolares formas do que Sérgio Costa Ribeiro (2017) chamou de “repetência branca”, agora operando no Ensino Médio?

Há muitos porquês a serem perscrutados por meio de uma pesquisa, talvez de natureza mais qualitativa, com gestores, professores e estudantes dessa escola. Fica o desafio.



## Referências

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

E. E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES. **Projeto Político Pedagógico**. Carmópolis de Minas, 2013.

QEDU. Portal QEdU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, ago. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-00141991000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-00141991000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 mar. 2017.

SOUZA, E. R. X. **A implementação do Reinventando o Ensino Médio**: O estudo de caso de uma escola em Montes Claros-MG. Juiz de Fora. 2016. 141p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2016/06/JEANE-EDNA-RUAS-XAVIER-E-SOUZA.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

SANTOS, R. R. **Breve histórico do Ensino Médio no Brasil**. In: Seminário “Cultura e Política na Primeira república”. UESC, 09 a 11 de junho de 2010.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO

# POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

*Lilian Aparecida Franco da Silva\**  
*Helena Rivelli\*\**  
*Tufl Machado Soares\*\*\**

O texto que se segue foi escrito a partir da dissertação da mestranda Lilian Aparecida Franco da Silva, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado Profissional – em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP). A elaboração do texto para os fins desta publicação foi possível por meio da parceria com Helena Rivelli, doutoranda em Educação e Suporte de Orientação do Núcleo de Dissertação do PPGP, e do Professor Doutor Tufl Machado Soares, orientador da dissertação em questão. O caso de gestão que será apresentado aborda um problema que já se tornou comum na perspectiva no Ensino Médio brasileiro: o abandono escolar. Na Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo (AMES), localizada na cidade de Nova Serrana (Minas Gerais), às dificuldades que geralmente ocasionam o abandono, somam-se as características sociais e econômicas de Nova Serrana, que é um reconhecido polo de produção de calçados no país.

A Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo é uma das 133 escolas sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Divinópolis, em Minas Gerais. Trata-se de uma escola reconhecida e muito procurada pela população de Nova Serrana, principalmente por ter sido durante muito tempo a única a oferecer o Ensino Médio na cidade. Além disso, essa instituição também figurou entre as

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Gestora Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação do PPGE/UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador da Unidade de Pesquisa do CAEd/UFJF. Docente do Departamento de Estatística/UFJF. Doutor em Teoria Matemática de Controle e Estatística pela PUC-Rio.

1 Uma primeira versão dos dados e discussões aqui apresentados integram o texto de qualificação de Lilian Aparecida Franco da Silva no PPGP/CAEd/UFJF.

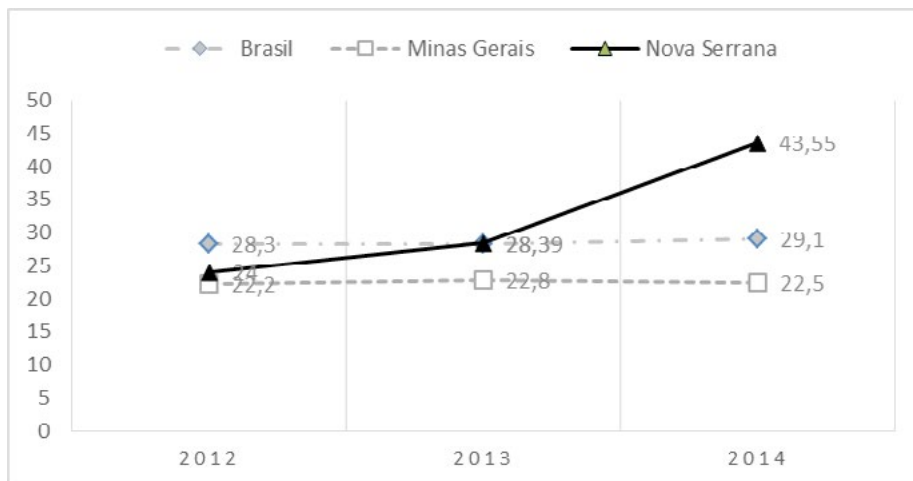
POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO

213 escolas da Rede Estadual de Minas Gerais selecionadas para participar do Projeto Escolas-Referência<sup>2</sup>, o que até hoje a confere notoriedade diante da população local.

O município de Nova Serrana está localizado a aproximadamente 130 km da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, e experimentou um crescimento populacional de 96,73% na primeira década deste século, enquanto o crescimento populacional no Brasil foi de 12,34% (IBGE, 2010). Esse fenômeno trouxe consigo transformações urbanísticas, políticas, sociais e culturais bem específicas para a região, como a ausência de planejamento urbano, com os galpões das fábricas entre as residências, povoados de zonas rurais que se tornaram bairros sem urbanização e ocupação ilegal de terrenos em áreas de preservação.

O setor de segurança pública tem dificuldades para lidar com o crescimento populacional desordenado; conseqüentemente, Nova Serrana mostra-se como uma cidade violenta: no ano de 2014, a taxa de homicídios foi 43,55 para cada 100.000 habitantes (IPEA, 2016). O gráfico 1 mostra as taxas de homicídio no Brasil, Minas Gerais e Nova Serrana, no período de 2012 a 2014.

**Gráfico 1. Representação das taxas de homicídios no Brasil, Minas Gerais e Nova Serrana (Taxas por 100.000 habitantes, de 2012 a 2014)**



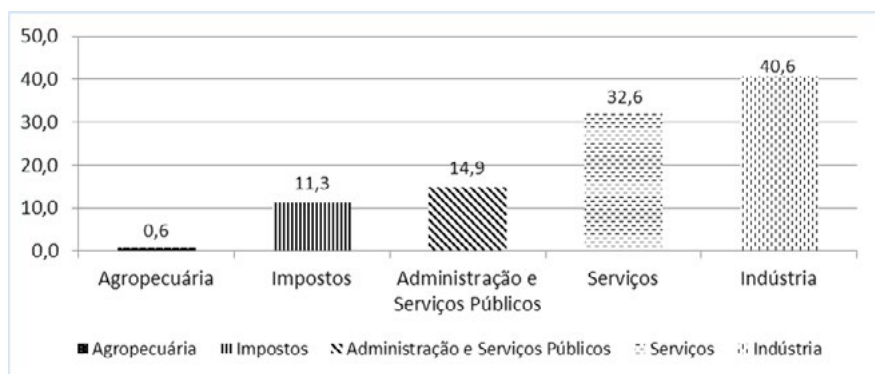
Fonte: IPEA (2016).

<sup>2</sup> O projeto selecionou escolas que se destacavam no trabalho realizado com os alunos e funcionaram como pilotos para a implementação dos Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBC) (MINAS GERAIS, 2005).

## POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO

O crescimento populacional experimentado nos últimos 20 anos por Nova Serrana se deve principalmente a uma característica específica de sua indústria e economia, pois o município se consagrou como um importante polo nacional de fabricação de calçados. O gráfico 2 mostra a composição setorial do Produto Interno Bruto (PIB) de Nova Serrana em 2013, evidenciando a representatividade da indústria e do setor de serviços para a economia do município.

**Gráfico 2. Composição setorial do PIB de Nova Serrana em 2013 (em %)**



Fonte: IBGE (2013).

Assim, as atividades de fabricação de calçados estendem-se, ainda, às cidades vizinhas, num entorno de 30 a 40 quilômetros, recrutando mão de obra de trabalhadores que delas se deslocam para prestarem serviços no município. Além da população flutuante, a cidade recebe migrantes de todas as partes do país, especialmente das regiões norte do estado de Minas Gerais e Nordeste do país. Tudo isso leva a uma grande diversidade cultural e uma perda de identidade da cidade. A maior parte dos operários presta serviços na informalidade, sem que seja exigida qualificação ou escolaridade.

Os fatos narrados anteriormente têm grandes impactos na população de Nova Serrana: população é essencialmente composta por indivíduos jovens, sendo a maior parte dela em idade produtiva para o trabalho maçante ofertado na cidade, como ilustra o gráfico 3.

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO

### Gráfico 3. Comparação entre as pirâmides etárias de Nova Serrana, Minas Gerais e Brasil



Fonte: IBGE (2010).

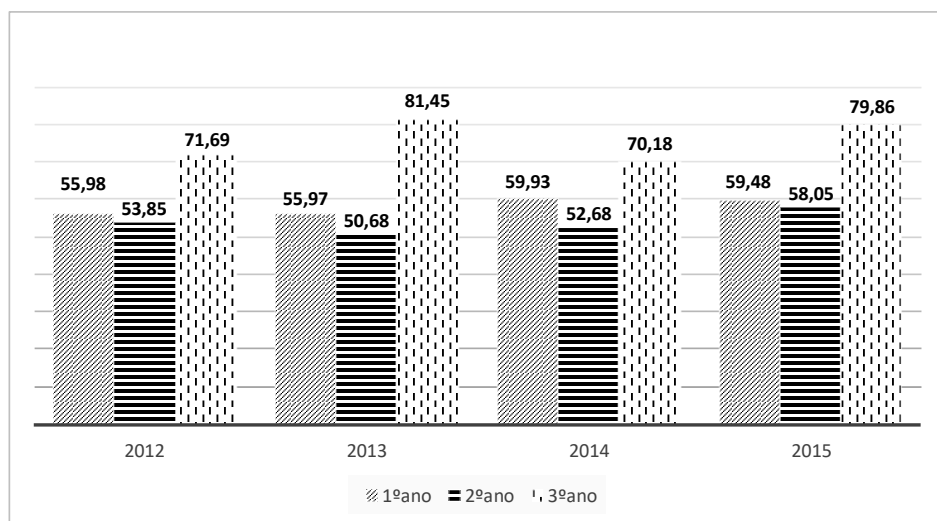
A maior parte da oferta de empregos é para serviços que não exigem qualificação profissional, com contratação de operários para as linhas de produção por etapas, como coladores e cortadores de peças para os calçados, operadores de máquinas de corte de materiais, entregadores, entre outras funções que não exigem qualquer formação acadêmica. É comum na cidade a terceirização dos serviços por etapas de produção, o que faz com que grande parte dos domicílios preste algum tipo de serviço (pesponto, ensacamento, bordados, cortes, entre outros). Dessa forma, Nova Serrana foi a cidade mineira que mais abriu novos postos de trabalho, sendo 3.248 vagas nos primeiros meses de 2016, o que a torna a 3ª colocada do país na criação de novos postos de trabalho, de acordo com dados do Cadastro Geral dos Empregos e Desempregados (SILVA, 2016). Essa realidade tem sérios reflexos que podem ser sentidos nas escolas da cidade: há uma grande movimentação de alunos, professores vindos de cidades vizinhas e uma constante procura por vagas. Além disso, é comum alunos do Ensino Médio abandonarem as escolas nos períodos de grande movimentação na indústria dos calçados.

Ao assumir a função, em 2012, a Equipe Gestora da AMES, composta por uma diretora e três vice-diretores, deparou-se com uma situação em relação ao Ensino Médio que chamou sua atenção: a escola vinha apresentando um alto índice de alunos com atraso escolar nessa etapa da Educação Básica. No ano de 2011, o percentual de alunos com atraso escolar era de 25,92%, e as taxas de abandono foram de 16,7% no Ensino Médio (SIMADE, 2016). Apesar de saber que a situação

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO

dos jovens de Nova Serrana tem características peculiares, os índices referentes ao fluxo educacional indicavam que algo precisava ser feito.

**Gráfico 4. Taxa de aprovação nas três séries do Ensino Médio na AMES (2012-2015)**



Nota: dados em %.

Fonte: SIMADE (2016).

Com altas taxas de reprovação no 1º ano do Ensino Médio, essa defasagem se arrastava pelos anos subsequentes. Além disso, devido às características econômicas já mencionadas, o abandono dos alunos também era frequente ao longo dessa etapa de ensino. Os dados da tabela 1 nos ajudam a construir uma compreensão sobre esse complexo contexto.

**Tabela 1. Fluxo de alunos que ingressaram no Ensino Médio na AMES em 2012**

Série/ano	1º ano (2012)	2º ano (2013)	3º ano (2014)
Matriculas	443	365	285
Transferidos	26	38	26
Deixaram de frequentar	69	41	5
Reprovados	32	12	54
Concluintes da série	316	276	200

Fonte: SIMADE (2016).

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO

Pelos dados da tabela 1 é possível perceber que houve um alto índice de abandono pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio em 2012. Como Nova Serrana é uma cidade de forte migração populacional, com entradas e saídas de jovens em idade escolar, há evidências de que as reprovações contribuíram para esse já complexo contexto do abandono escolar.

Foi a partir dessa constatação que as equipes gestora e pedagógica da AMES, juntamente com seu corpo de professores e demais funcionários, deram início a um conjunto de iniciativas de intervenção pedagógica que visaram, principalmente, a criar um sentimento de acolhimento e pertencimento nos jovens. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi refeito, com a ideia de promover ações que aproximassem os alunos da escola e que com ela se identificassem. Assim, investiu-se em projetos que buscaram sensibilizar os alunos quanto à importância da ética, dos valores, do trabalho conjunto, do cuidado com o lugar onde se vive e, sobretudo, da solidariedade. De maneira geral, podemos dividir essas intervenções pedagógicas em dois grandes grupos: aqueles relacionados ao acolhimento do aluno e um projeto ligado diretamente à diminuição da reprovação.

Já em 2013, o número de alunos que deixaram de frequentar a primeira série do Ensino Médio foi reduzido quase que pela metade, seguido dos números relativos às outras duas séries desta etapa escolar. Os dados da tabela 2 ilustram estas e algumas outras taxas que auxiliam na construção do problema.

**Tabela 2. Fluxo de alunos que ingressaram no Ensino Médio em 2013**

Série/ano	1ºano (2013)	2ºano (2014)	3ºano (2015)
Matriculas	377	298	278
Transferidos	49	25	23
Deixaram de frequentar	33	22	1
Reprovados	28	20	30
Concluintes da série	267	231	224

Fonte: SIMADE (2016).

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO

Se não houve diferenças perceptíveis na entrada dos alunos no Ensino Médio, o que poderia ter causado tais mudanças? A equipe gestora da AMES se voltou então para os fatores internos, acreditando que os projetos que desenvolve possam estar atraindo os jovens para a escola. Ao todo, foram desenvolvidos 20 projetos de acolhimento, visando a aproximar o relacionamento aluno-escola. O quadro 1 lista tais iniciativas.

**Quadro 1. Projetos desenvolvidos entre 2012 e 2015 na AMES com caráter de acolhimento**

Projeto	Aspectos enfatizados
Campeonatos esportivos	Trabalho em equipe
Festa Junina	Aspectos culturais
Visitas a lar de idosos e creche	Convivência
Fantasy Party	Convivência
Valores para a convivência	Convivência
Educação para a cidadania e o consumo consciente	Conscientização sobre consumo e descarte
Revista AMES	Memória
Feiras culturais	Trabalho em equipe e conscientização
Revista Reinventando a AMES	Divulgação das atividades da escola
Mudanças de paradigmas	Reflexão sobre padrões tidos como comuns
Vasculhando o mundo de Sofia	Reflexão e descoberta de si mesmo
Os sete pecados capitais	Valores e contravalores sociais
Explorando novos mundos	Percepção para a arte e a memória
Café filosófico	Reflexão conjunta (alunos, família e escola)
Feiras de profissões	Reflexão sobre as possibilidades profissionais
Gincanas (escolar, solidária e cultural)	Convivência e capacidade de se expressar

Fonte: AMES (2016).

Sobre o projeto de reclassificação por aceleração, este foi elaborado com o objetivo de corrigir a distorção idade-ano verificada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Foi amparado pela Resolução SEEMG 2197/12, conforme o artigo 18, inciso II:

Art. 18 A reclassificação é o reposicionamento do aluno no ano diferente de sua situação atual, a partir de uma avaliação de seu desempenho, podendo ocorrer nas seguintes situações:

II - aceleração: é a forma de reposicionar o aluno com atraso escolar em relação à sua idade, durante o ano letivo. (MINAS GERAIS, 2012)



## POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO

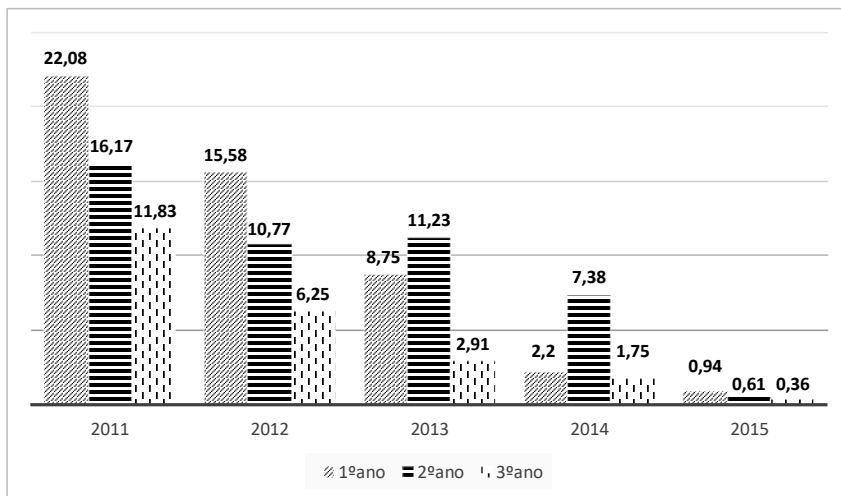
Com a inclusão da AMES, pela Secretaria de Estado Educação de Minas Gerais (SEE-MG), no grupo de Escolas Prioritárias, isto é, aquelas que necessitam de intervenção pedagógica por apresentarem altos índices de reprovação, progressões parciais e distorções idade-série, em 2015, aconteceu a primeira experiência com a reclassificação por aceleração no Ensino Médio. No ano em questão, foram realizadas reclassificações por aceleração de 58 alunos. Foi possível perceber que a aceleração ocasionou uma situação ambígua na AMES: de um lado, observou-se que os alunos se mostraram mais interessados e esforçados. Em contraponto, a medida tomada foi recebida com pouca aceitação em meio aos professores, que demonstraram descontentamento por julgarem estar sendo desautorizados, já que a reprovar ou não o estudante seria uma competência unicamente do docente e acelerar o aluno seria desconsiderar todo o trabalho de avaliação realizado anteriormente.

Na tentativa de diminuir o abandono, a escola reorganizou seu tempo, incluindo projetos que buscavam maior interação com os alunos e atividades mais atrativas e dinâmicas. Em uma análise preliminar, que contempla apenas o viés quantitativo do problema, pode-se dizer que o resultado foi positivo. Sem ignorar as críticas que a aceleração ou qualquer um dos projetos de acolhimento possam merecer, o fato é que houve uma diminuição significativa das taxas de abandono no Ensino Médio na AMES entre 2012 e 2015: em 2011, observou-se um índice de abandono de 16,7% para a etapa de ensino, caindo para 0,64% em 2015 (SIMADE, 2016). O gráfico a seguir permite a visualização deste processo.

O gráfico 5 mostra uma queda significativa nas taxas de abandono no Ensino Médio no período observado. No Brasil, a taxa de abandono verificada nas escolas públicas também apresentou queda de 10,37% para 7,47% nesse mesmo período (INEP, 2016). Entretanto, a queda apresentada pela escola foi substancialmente mais significativa.

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO REALIZADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO MARTINS DO ESPÍRITO SANTO NAS TAXAS DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO

**Gráfico 5. Percentual de alunos que deixaram de frequentar o Ensino Médio na AMES (2011 a 2015)**



Fonte: SIMADE (2016).

A análise dos dados do gráfico chama atenção, sugerindo que algo mudou em relação à permanência dos alunos na escola. A diminuição do abandono foi gradual e constante, desafiando a equipe gestora da AMES a encontrar os motivos dessa melhoria para que a escola possa manter as baixas taxas de abandono.

Frente a tal realidade, cabe à equipe gestora da AMES pensar: até que ponto as intervenções pedagógicas realmente consistiram em instrumento eficaz na diminuição do abandono escolar? Seria a motivação dos jovens uma estratégia eficiente para o combate ao abandono escolar?

## Referências

AMES. Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo. **Projeto Político Pedagógico**. Documento de circulação e consulta interna. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade - Nova Serrana (MG)**. 2010. Disponível em: <>. Acesso em: 12 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Cidades**. 2013. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=314520&idtema=1&search=minas-gerais|nova-serrana|censo-demografico-2010:-sinopse>>. Acesso em 10 fev. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Principais dados do censo escolar**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 12 de fev. de 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Nota Técnica: Atlas da Violência**. 2016. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/160405\\_nt\\_17\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2016\\_finalizado.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160405_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MINAS GERAIS. **Projeto Escolas - Referência**. 2005. Disponível em: <<http://portalmg/educação>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução no 2.197 de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento e o ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <>. Acesso em: 13 out. 2016.

SILVA, A. L. **Nova Serrana é a 1ª de MG e 3ª do país que mais contratou no trimestre**. Portal G1, 25 de abril de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2016/04/nova-serrana-e-1-de-mg-e-3-do-pais-que-mais-contratou-no-trimestre.html>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

SIMADE. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Dados da Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo**. 2016. (Acesso restrito perante senha de usuário). Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>>. Acesso em: 28 set. 2016.

REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

## REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

*Creusa Rosária Fernandes\**  
*Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva\*\**  
*Fernando Gaudereto Lamas\*\*\**

Este texto foi escrito a partir da dissertação de Creusa Rosaria Fernandes, pedagoga e vice-diretora de uma escola estadual do município de Contagem, pertencentes à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em parceria com Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva, historiadora e assistente de orientação do PPGP, e do orientador Fernando Gaudereto Lamas, doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

O caso de gestão apresentado neste texto trata dos índices de reprovação do Ensino Médio no Brasil e, mais especificamente, dos índices de reprovação no 1º ano dessa mesma modalidade de ensino na Escola Estadual Machado de Assis (nome fictício) no município de Contagem, que está sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana X (nome fictício). Tal temática se justifica pelo fato de que a reprovação, nessa etapa de ensino, tem sido um desafio para os profissionais da educação, fazendo com que se busquem ações diversas para diminuir esse problema nas escolas públicas brasileiras.

O interesse pelo tema em questão decorre da inserção profissional da primeira autora, que possui vasta experiência na escola em análise, tendo sido diretora por 16 anos. Atualmente está como vice-diretora com atuação no Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais até o 8º ano. Tal inserção na escola em análise nos propicia uma visão ampla dada a partir da observação do cotidiano da escola realizada por essa autora.

\*Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Vice-diretora de uma escola estadual pertencente à SEE- MG.

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

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em História (UFF).

## REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

Para a escrita do presente caso de gestão, além das informações obtidas a partir da observação por parte da primeira autora, foram usados também dados de rendimento escolar, levantados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que apontam que as taxas de reprovação no 1º ano do Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil são maiores que as taxas apresentadas no 2º e 3º anos, nessa mesma etapa de ensino. Um exemplo disso é que, em 2015, a taxa de reprovação nacional no 1º ano do Ensino Médio foi de 17,7% para as escolas públicas estaduais, bem mais altas quando comparada ao índice de 11% indicados para o 2º ano e 6,6% apresentados para o 3º ano do Ensino Médio (INEP, 2015).

É importante dizer que a escolha do 1º ano do Ensino Médio como foco da presente pesquisa se justifica pelo fato de que, nessa série, os índices de repetência são mais elevados que o 2º ou 3º anos do Ensino Médio. Esses índices representam os desafios da gestão escolar em buscar soluções para minimizar a reprovação, principalmente no 1º ano do Ensino Médio, na escola em análise, uma vez que muitos alunos poderão abandonar os estudos devido à reprovação e dessa forma não terminar o seu percurso escolar.

Na Escola Estadual Machado de Assis (EEMA), as taxas de reprovação no 1º ano do Ensino Médio no período compreendido entre 2013 e 2015 foram altas. De acordo com o SIMADE (2016), a escola obteve índices de reprovação crescentes a cada ano: em 2013, apresentou um total de 19,48% de alunos reprovados; já no ano de 2014, essa taxa chegou a 29,86%; e em 2015 o percentual de alunos nessa situação atingiu 35,54%.

Assim, na escola em foco, que conta com aproximadamente 1.581 alunos divididos entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, no período de 2013 a 2015, dos 847 alunos matriculados durante esses três anos no 1º ano do Ensino Médio, 241 foram reprovados, ou seja, 28,4% dos alunos foram retidos por não alcançarem os índices de aprovação necessários. A partir dessa constatação, a questão que norteia a pesquisa relatada neste texto é: quais os desafios da gestão escolar para minimizar a reprovação no 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Machado de Assis?

Nesse sentido, busca-se identificar os possíveis fatores que estão impactando nos índices de reprovação no primeiro ano do Ensino Médio no período compreendido entre 2013 e 2015. A partir dessa identificação, o objetivo desta pesquisa é analisar

## REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

os fatores que têm contribuído para elevar esses índices de reprovação na escola em foco e propor medidas que visem à diminuição das taxas de reprovação no 1º ano do Ensino Médio. Cabe ressaltar que daremos destaque para a figura do Gestor Escolar como o agente que poderá implementar ações que impactarão na melhoria dos índices de aprovação na escola analisada.

Ressalta-se que, para a escrita do caso de gestão em tela, foi realizado um estudo utilizando a coleta de dados qualitativos e quantitativos. Nesta análise, utilizamos recursos documentais como atas, registros, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os dados de reprovação coletados nos bancos de dados do INEP e no SIMADE. Objetivando delimitar o presente estudo de caso, bem como oferecer ao leitor uma visão geral da temática abordada neste texto, julgamos necessário apresentar um panorama das taxas de reprovação escolar no Ensino Médio brasileiro, em que pese uma análise comparativa entre os índices de reprovação escolar no Brasil, nas escolas das redes estaduais mineiras, e da escola em análise no período de 2013 a 2015. Também será abordada a distorção idade-série no Brasil, os altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio e a avaliação e a reprovação como paradigmas da cultura escolar.

Cabe antes lembrar que a temática da reprovação é hoje um dos pontos mais vulneráveis e complexos dentro da gestão escolar, porque a escola só se dá conta dos altos índices de reprovação quando os alunos já foram reprovados. Se o aluno perde média no bimestre, o que se faz, atualmente, é ofertar a ele uma recuperação paralela; entretanto, nem sempre as escolas criam estratégias para ampliar as discussões e as intervenções para além dessa medida.

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e dos jovens ao Ensino Médio, trazendo para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral, jovens filhos das classes trabalhadoras. No entanto, um dos desafios colocados à política nacional, bem como aos gestores das escolas públicas brasileiras, é combater, dentre outros problemas verificáveis no Ensino Médio, os altos índices de reprovação escolar, como demonstra a tabela 1, que evidencia as taxas de reprovação nessa etapa de ensino como um todo e por ano de escolaridade das escolas públicas estaduais no Brasil no período de 2013 a 2015:

**Tabela 1. Taxa de Reprovação no Ensino Médio Geral e por ano de escolaridade - Percentuais - Escolas Estaduais - Brasil - 2013 a 2015**

Ano	Ensino Médio Geral	1º Ano	2º Ano	3º Ano
2013	12,7	17,6	11,4	7,1
2014	13,1	18,0	11,9	7,2
2015	12,4	17,7	11	6,6

Fonte: Elaborada pela primeira autora com base em dados extraídos do INEP (2016) – Taxa de rendimento 2013 a 2015.

Com base na tabela 1, é possível observar que as taxas de reprovação no Ensino Médio das escolas públicas estaduais são preocupantes. Ao analisar as taxas por ano de escolaridade dessa mesma modalidade de ensino, de acordo com o INEP (2016), percebe-se que a taxa mais alta de reprovação foi no 1º ano do Ensino Médio, com destaque para 2014, ano em que a taxa de reprovação nacional no 1º ano do Ensino Médio foi a mais alta: 18% para as escolas públicas estaduais.

Outro dado importante para a temática aqui relatada é a defasagem idade-série, definida pelo INEP (2016) como um indicador que permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. Ela ocorre quando o educando reprova e/ou abandona os estudos por dois anos ou mais, acarretando a repetência de uma mesma série.

No ano de 2015, a região Norte do Brasil foi a que apresentou a maior taxa de distorção idade-série para o Ensino Médio, 42,8%, quase o dobro se comparada à região Sudeste, que apresentou, nesse mesmo ano, a menor taxa, 19,4%. Em Contagem, cidade onde se localiza a escola analisada, a taxa de distorção idade-série/2015, no Ensino Médio, foi de 24,7%, e, na Escola Estadual Machado de Assis, para esse nível de ensino, essa mesma taxa alcançou a casa dos 35,3% (INEP, 2015).

Vale lembrar que, por trás da distorção idade-série, há algumas variáveis que determinam a constância desses indicadores. Saraiva (2010) considera que a situação de distorção pode ser desencadeada, sobretudo, pela repetência, pela entrada tardia na escola, pelo abandono e pelo retorno do aluno evadido.

Assim, se o discente apresenta dificuldades no processo ensino-aprendizagem e não domina dos conteúdos básicos, ele é reprovado e retido em determinada série. Dentre as consequências disso, estão as elevadas taxas de repetência. Nesse ponto,

## REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

conforme evidenciado abaixo, na tabela 2, percebe-se que, em relação aos índices gerais do Ensino Médio, o ano de 2013 foi o que evidenciou maior taxa de distorção idade-série e, quando se observam os índices das etapas de escolaridade do Ensino Médio, o 1º ano apresentou, nos anos de 2013 a 2015, índices bem maiores de distorção quando comparados ao 2º e 3º anos do Ensino Médio.

**Tabela 2. Distorção idade-série no Ensino Médio Geral e por ano de escolaridade - Percentuais - Escolas Estaduais - Brasil - 2013 a 2015**

ANO	Total Ensino Médio	1º ANO	2º ANO	3º ANO
2013	33,0	36,5	31,2	28,9
2014	31,6	35,1	30,3	27,1
2015	30,6	34,7	28,9	25,9

Fonte: Elaborada pela primeira autora com base nas taxas INEP (2016) – Distorção idade-série 2013 a 2015.

Comparando o índice nacional de distorção idade-série do ano de 2015 para o 1º ano do Ensino Médio, das escolas estaduais brasileiras, 34,7%, evidenciados na tabela 2, com o índice de reprovação, nesse mesmo ano e etapa de escolaridade das escolas estaduais, conforme demonstrado na tabela 1, 17,7%, de acordo com o Inep (2015), observa-se que as taxas de distorção idade-série apresentam o dobro de percentual.

No que se refere à reprovação em Minas Gerais, percebe-se, pela tabela 3, elaborada com base nos dados da SEE-MG, que, nesse estado, no período compreendido entre 2013 e 2015, na rede estadual, a situação de repetência no Ensino Médio é elevada quando comparada ao desempenho atingido pelo Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. Enquanto se tem uma aprovação superior a 80% no Ensino Fundamental, no Ensino Médio o índice de aprovação está decrescendo.



REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

**Tabela 3. Rendimento dos alunos por nível de ensino - Rede Estadual - Percentual - Minas Gerais - 2013 a 2015**

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS		ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS		ENSINO MEDIO	
	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO
2013	99,3	0,3	89,7	7,1	80,4	10,1
2014	99,4	0,3	88,4	8,8	79,7	11,8
2015	98,6	0,7	80,2	17,7	71,6	19,6

Fonte: Elaborada pela primeira autora com base nos dados da SEE-MG 2013 a 2015.

Os índices de reprovação de alunos da rede estadual no Ensino Médio em Minas Gerais, divulgadas pelo INEP (2016), estão se elevando principalmente no 1º ano, conforme mostra a tabela 4.

**Tabela 4. Rendimento dos alunos por ano de escolaridade do Ensino Médio - Rede Estadual - Minas Gerais - Percentuais - 2013 a 2015**

ANO	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO
2013	72,7	14,6	83,9	7,9	87,4	6,6
2014	73,4	16,5	80,8	10,0	86,6	7,8
2015	75,0	17,1	83,5	10,2	88,0	7,6

Fonte: Elaborada pela primeira autora com base em dados extraídos de INEP (2016).

A partir da análise da tabela 4, pode-se afirmar que a taxa de reprovação de 2015, que foi de 17,1%, ficou acima de 2014, que apresentou 16,5%, e também de 2013, que apontou para 14,6% de alunos reprovados. Para se pensar sobre esses índices, faz-se importante reflexão sobre a distorção idade-série na rede estadual de Minas Gerais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a defasagem idade-série é considerada quando o estudante está há pelo menos dois anos acima da idade para a série. Na tabela 5, temos o panorama da distorção idade-série que se apresenta no Ensino Médio e que mostra que no 1º ano a distorção idade-série é maior que nos outros anos de escolaridade.

REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

**Tabela 5. Distorção idade-série - Ensino Médio - Rede Estadual - Minas Gerais - Percentuais - 2013 a 2015**

ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANOS
2013	35,8	25,5	22,4
2014	31,1	27,3	19,7
2015	30,3	24,4	19,8

Fonte: Elaborada pela primeira autora com base nas taxas de INEP (2016) – Distorção idade-série 2013 a 2015

Nesse sentido, os dados do Ensino Médio em Minas Gerais são preocupantes, pois, como evidencia a tabela 3, os índices de reprovação nesse nível de ensino são superiores aos índices de reprovação do Ensino Fundamental. No período temporal de 2013 a 2015, conforme apresentado na tabela 4, os índices de reprovação têm-se elevado, principalmente no 1º e 2º anos do Ensino Médio, sendo que, no 1º ano, as taxas de reprovação ficaram ainda maiores que no 2º ano, justificando assim o interesse em um maior aprofundamento de uma investigação da reprovação no 1º ano do Ensino Médio, principalmente na escola onde a pesquisadora foi gestora.

Avaliando os resultados de rendimento em relação à reprovação do Ensino Médio dos municípios que fazem parte da Região Metropolitana da SRE – X, durante o período temporal de 2013 a 2015, é possível perceber, conforme demonstra a tabela 6, que o município de Contagem, cidade onde se localiza a escola analisada por esta pesquisa, apresentou, nos anos de 2013 e 2014, a 4ª maior taxa de reprovação e, no ano de 2015, ocupou a 3ª posição em relação aos demais municípios, piorando os resultados de reprovação no Ensino Médio.

**Tabela 6. Taxa de Reprovação - Rede Estadual - Região Metropolitana - SRE X - Percentuais - Ensino Médio - Minas Gerais - 2013 a 2015**

MUNICÍPIOS	2013	2014	2015
Betim	16,7	18,4	22,6
Contagem	15,6	15,2	19,2
Esmeraldas	9,3	12,9	13,4
Ibirité	11,4	14,6	15,6
Igarapé	26,4	25,9	21,4
Juatuba	16,3	19,9	11,5
Mario Campos	14,5	7,6	10,4

## REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

MUNICÍPIOS	2013	2014	2015
Mateus Leme	8,0	11,5	12,3
São Joaquim de Bicas	7,0	12,4	13,6
Sarzedo	6,5	7,1	12,4

Fonte: Elaborada pela primeira autora com base em INEP (2016) – Taxa de rendimento 2013 a 2015.

Estabelecendo uma comparação das tabelas 3 e 6, verifica-se também que, respectivamente, nos anos de 2013 e 2014, os municípios de Betim, Contagem, Ibirité, Igarapé e Juatuba apresentaram taxas de reprovação superiores ao Estado de Minas Gerais que, conforme registrado na tabela 3, foi de 10,1% para 2013 e 11,8% para 2014.

No ano de 2015, a maioria dos municípios, de acordo com a tabela 5, apresentaram taxas inferiores ao Estado de Minas Gerais, que apresentou, para esse ano, 19,6% de índice de reprovação. Os municípios de Betim e de Igarapé sobrepuseram Minas Gerais e Contagem, que é o município onde se localiza a escola desta pesquisa. O município de Contagem apresentou um índice bem próximo ao de Minas Gerais, 19,2%, reforçando o desafio que se coloca para os gestores das escolas brasileiras e especialmente da Escola Estadual Machado de Assis para a diminuição da reprovação com garantia de aprendizagem.

A escola foco do presente texto conta atualmente com aproximadamente 1.581 alunos e 52 turmas, sendo 14 de anos iniciais, 13 de anos finais do Ensino Fundamental e 25 turmas de Ensino Médio; 13 que funcionam no 1º turno e 12 que funcionam à noite. Cada nível de ensino possui um pedagogo, assim como os professores são alocados também por níveis, o que significa que o professor do Ensino Médio só leciona nessa etapa de ensino.

Para a pesquisa aqui relatada tomamos como relevante os dados referentes à distorção idade-série dos alunos que ingressaram no 1º ano do Ensino Médio a partir do contexto educacional das duas escolas, que todos os anos enviam uma média de 90% de seus alunos que concluíram o 9º ano do Ensino Fundamental, para as matrículas no 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Machado de Assis, o que representa aproximadamente 50% dos alunos que se matricularam nesta etapa de escolaridade. Dos 50% restantes, 40% são oriundos da própria escola e 10% de outras escolas situadas em bairros mais distantes. Para tanto, devem ser analisados os índices da Escola Estadual Fernando Pessoa (EEFP) (nome fictício) e

REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

da Escola Municipal Fernando Sabino (EMFS) (nome fictício), buscando demonstrar o perfil de cerca de 80% dos alunos da EEFP e da EMFS que são encaminhados para a Escola Estadual Machado de Assis no que se refere à distorção idade-série.

A partir do comparativo do percentual da distorção idade-série dos estudantes do 9º ano das escolas estadual e municipal que encaminharam os alunos para a escola em análise desta pesquisa nos anos de 2013 a 2015 e também considerando os alunos do 9º ano da própria escola que se encontravam em defasagem de idade, verificamos que, no ano de 2014, os índices das escolas estaduais Machado de Assis e Fernando Pessoa foram em torno de 5% maiores que os índices da Escola Municipal Fernando Sabino. Porém, em ambas as escolas, as taxas de distorção idade-série do 9º ano do Ensino Fundamental ficaram acima de 15% nos períodos de 2013 a 2015. Isso evidencia que entre 15% e 24% dos alunos, ao se maticularem no 1º ano do Ensino Médio da EEMA, respectivamente nesse período, já se encontravam acima da idade para essa etapa de ensino.

Tal informação é importante para a problemática aqui proposta, tendo em vista que, para Soares e Sátyro (2008), a taxa de distorção idade-série está intimamente ligada à repetência. Os autores ressaltam que a reprovação é causa da distorção idade-série, ou seja, quanto mais reprovações o aluno levar, mais ele ficará distanciado da idade certa para o ano escolar.

Diante disso, e considerando os altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Machado de Assis no período entre 2013 e 2015, tornou-se um desafio, tanto para a gestão escolar quanto para professores ou responsáveis, buscar alternativas para minimizar essa questão. Tendo apontado um dos possíveis fatores que explicam em parte a elevação de tais índices – qual seja o recebimento de um percentual de alunos com distorção idade-série –, passaremos, doravante, a descrever a escola foco da presente pesquisa, buscando apontar os fatores intraescolares que concorrem para as altas taxas de reprovação no 1º ano do Ensino Médio.

A Escola Estadual Machado de Assis conta com 88 profissionais do quadro de magistério, em sua maioria efetivos, que atuam como gestores, coordenadores pedagógicos e como professores. Dos 79 professores dos Ensinos Fundamental e Médio, 27 atuam nas 25 turmas de Ensino Médio, dentre os quais 20 são efetivos

## REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

e sete são designados. No que se refere à formação dos profissionais da escola, tanto a equipe gestora como os professores possuem graduação, sendo que, desse montante, 66 possuem especialização *lato-sensu* e dois professores possuem mestrado.

A escola, nos anos de 2013 a 2015, possuía nove turmas de 1º ano, sendo cinco diurnas e quatro noturnas. As turmas diurnas concentravam o maior número de alunos com a idade-série propícia para o ano/série, 14/15 anos; já as turmas noturnas tinham o maior contingente de alunos com distorção idade-série, acima de 17 anos. A maioria dos alunos que ingressaram no 1º ano do Ensino Médio era oriunda da própria escola, em média 40%. Os demais, cerca de 50%, vinham da Escola Estadual Fernando Pessoa e da Escola Municipal Fernando Sabino, que ofertam apenas o Ensino Fundamental. Outros 10% eram oriundos de outras escolas da região.

Em 2013, a SEE-MG, através da Resolução nº 2.442, Art. 3º, definiu que a oferta do Ensino Médio no noturno deveria ser reservada aos alunos que preenchessem comprovadamente alguns requisitos: declarassem ser trabalhadores com idade igual ou superior a 16 (dezesseis) anos, estivessem inscritos em Programas de Menor Aprendiz ou que estivessem matriculados em Programas de Educação Profissional em concomitância com o Ensino Médio. Sendo assim, a escola em foco se tornou escola polo para o noturno em 2014, passando a receber alunos oriundos das regiões vizinhas para o Ensino Médio noturno, dentro do perfil estabelecido.

Vale ressaltar que, no Projeto Político Pedagógico, a escola prevê, para o Ensino Médio, além do cumprimento do currículo e das avaliações internas, feiras culturais e a promoção de atividades extracurriculares. As ações complementares ao processo de aprendizagem, de acordo com o PPP, têm por objetivo propiciar situações em que o aluno possa exercer seu papel de cidadão, de forma a compreender a importância de sua participação nas decisões políticas e sociais; porém, devido aos índices de reprovação, que têm se elevado principalmente nos anos de 2013 a 2015 na Escola Estadual Machado de Assis, percebe-se que esses objetivos não estão sendo satisfatoriamente cumpridos, pois esses índices de reprovação não têm colaborado para o processo de aprendizagem dos alunos.

Um dos problemas mais evidentes do Ensino Médio da EEMA e, conseqüentemente, um desafio para a gestão escolar é a reprovação, principalmente no 1º ano do Ensino Médio. Em relação a esses indicadores educacionais, a tabela 7 traz um

## REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

apanhado sobre o número de alunos aprovados e reprovados com base nos dados do SIMADE (2016). Analisando esta tabela, é possível constatar que, na Escola Estadual Machado de Assis, os índices de reprovação no período compreendido entre 2013 e 2015 têm se elevado a cada ano.

**Tabela 7 - Número de alunos aprovados e reprovados - 1º ano do Ensino Médio Escola Estadual Machado de Assis - 2013 a 2015**

Ano	Total de matrículas ao final de cada ano	Aprovados	Reprovados
2013	272	193	53
2014	288	141	86
2015	287	138	102

Fonte: Elaborada pela primeira autora, com base nos dados do SIMADE (2016).

A Escola Estadual Machado de Assis reprovou, no primeiro ano do Ensino Médio, 19,48% em 2013, 29,86% em 2014 e 35,54% em 2015. Esses índices são bastante elevados quando comparados com os índices de reprovação das escolas estaduais brasileiras, que, no ano de 2015, apresentaram, segundo o INEP (2015), uma taxa de 17,7% para o 1º ano do Ensino Médio.

É importante salientar também que, com base no SIMADE (2016), os índices de reprovação nessa etapa de escolaridade do Ensino Médio, no período de 2013 a 2015, na Escola Estadual Machado de Assis, ficaram bem mais elevados quando comparados com o 9º ano do Ensino Fundamental e com os 2º e 3º anos do Ensino Médio, conforme mostra a tabela 8. Isso evidencia a necessidade de a gestão escolar, juntamente com os professores, ter um olhar voltado para o 1º ano do Ensino Médio, visto que é uma etapa de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e tem apresentado altos índices de reprovação.

REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

**Tabela 8 - Percentual de alunos reprovados - 9º ano do Ensino Fundamental - 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio - Escola Estadual Machado de Assis - 2013 a 2015**

Ano	9º Ano Ensino Fundamental	1º ano	2º ano	3º ano
2013	7,3%	19,4%	8,8%	5,7%
2014	9,8%	29,8%	21,5%	18,9%
2015	9,2%	35,5%	19,6%	6%

Fonte: Elaborada pela primeira autora, com base nos dados do SIMADE (2016).

Além da reprovação escolar, a Escola Estadual Machado de Assis também apresentou problemas relacionados à idade dos alunos para a série correspondente. A tabela 9 apresenta a distorção idade-série dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, segundo o INEP, no período de 2013 a 2015.

**Tabela 9 - Distorção idade-série - 1º ano - Ensino Médio - Escola Estadual Machado de Assis - Percentuais - 2013 a 2015**

ANO	1º ANO
2013	34,3
2014	37,3
2015	38,5

Fonte: Elaborada pela primeira autora com base nas taxas de distorção idade-série 2013 a 2015 – INEP (2016).

De acordo com os dados do INEP (2016), a distorção idade-série é considerada quando o estudante está há pelo menos dois anos acima da idade para a série. Dessa forma, os alunos com idade superior a 17 anos se encontram com idade defasada para estar no primeiro ano do Ensino Médio. O ideal é que os alunos estejam com 15 anos, ou a completar, para que estejam nessa etapa de escolarização.

Percebemos, após análise da tabela 9, que, no período de 2013 a 2015, as taxas correspondentes à distorção idade-série no 1º ano do Ensino Médio da EEPC cresceram. Isso significa que, no ano de 2015, 38,5% dos alunos apresentaram defasagem idade-série superior a dois anos para estarem nessa etapa de ensino.

Comparando os índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio, do ano de 2015, da tabela 7, 35,5%, com os índices de distorção idade-série desse mesmo ano e da mesma etapa de escolaridade, apresentados na tabela 9, 38,5%, percebe-se que

## REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

ambas as taxas se aproximam. Isso reforça a ideia de que a defasagem idade-série contribui para a reprovação e/ou para o abandono escolar.

Outro dado que julgamos importante para o caso aqui descrito se refere ao fato de que boa parte dos alunos que ingressaram no primeiro ano do Ensino Médio e que foram reprovados, na Escola Estadual Machado de Assis, na maioria das vezes, foi reprovada em várias disciplinas no mesmo ano. Nesses casos, as disciplinas de exatas, como a Matemática, a Física e a Química, foram as que mais reprovaram alunos. Na disciplina de Matemática, a reprovação chegou a atingir 41% no ano de 2015. Ressalta-se também que nas disciplinas de Matemática e de Física, de 2013 para 2015, os índices de reprovação praticamente dobraram.

Soares et al. (2015), em seus estudos, apontam que o baixo desempenho escolar e a falta de motivação em continuar estudando, após ficar com notas abaixo da média, são fatores relevantes e condicionantes para que o aluno abandone a escola. Os autores consideram que são necessárias políticas que reduzam a reprovação no Ensino Médio e, conseqüentemente, melhorem o fluxo escolar. Nesse sentido, a gestão da Escola Estadual Machado de Assis tem a reprovação escolar como um desafio e, dessa forma, tem buscado algumas alternativas para minimizar o problema da reprovação que tem se instalado principalmente no 1º ano do Ensino Médio.

Um exemplo disso é que, no final de 2010, a escola, a convite da SEE-MG, aceitou participar de um projeto piloto do Instituto Unibanco denominado Projeto Jovem de Futuro (PJF)<sup>1</sup>. Esse projeto foi ofertado ao Ensino Médio com a finalidade de reforçar a gestão para resultados, reduzir a evasão e ampliar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas. É importante destacar que o PJF não contemplou as demais disciplinas trabalhadas no Ensino Médio e que também são alvo de altas reprovações, como é o caso de Física, de Química e de Biologia.

A experiência com o PJF, que finalizou no ano de 2013, trouxe, no período de implementação do projeto, de 2011 a 2013, uma melhoria nos resultados de aprovação para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. Após o ano de 2013, a gestão

---

1 O PJF oferecia recursos financeiros à escola para investimento na infraestrutura, incentivo a professores por meio de capacitações e fundo de apoio pedagógico ao aluno, baseado em monitoria de projetos de grupos de estudantes e em premiação do desempenho escolar. Dessa forma, a gestão da EEMA, juntamente com um grupo de professores, recebeu capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados e R\$100,00 (cem reais) por aluno matriculado no Ensino Médio para financiar as ações estratégicas previstas na proposta.



da Escola Estadual Machado de Assis não se envolveu em novos projetos e, como ficou evidente em dados apresentados nesta pesquisa, as taxas de reprovação se elevaram, talvez, por falta de reflexão e de planejamento de ações com alternativas para diminuir a reprovação, principalmente no 1º ano do Ensino Médio, que tem apresentado índices bem mais altos que os 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito às avaliações internas de aprendizagem. Nessa questão, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Machado de Assis destaca que, na avaliação da aprendizagem, a escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias. No entanto, observando as atas dos conselhos de classe do ano de 2015 das turmas de primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Machado de Assis, que são realizados após o fechamento das atividades avaliativas de cada bimestre, percebe-se que esses conselhos de classe se transformam em um momento de desabafo dos professores, que avaliam alguns alunos como “dispersos, fracos, sem interesse, mal-educados, não querem nada com a dureza”. De vez em quando, nos formulários dos conselhos, aparece a expressão “aluno compromissado”.

O que se observa em muitos professores que atuam nesse nível de ensino, na Escola Estadual Machado de Assis, é a utilização das avaliações de aprendizagem como processo de seletividade, classificação e exclusão, além da cultura de que os docentes que mais reprovam são os melhores e os mais conceituados perante os alunos. Dessa forma, a avaliação tem ocupado uma posição de seletividade e de exclusão do aluno no seu processo de escolaridade.

Destaca-se também a concepção de alguns professores da escola analisada sobre a reprovação escolar. Em conversa com alguns desses profissionais da escola, a primeira autora deste texto relatou que foi possível identificar, como argumento que justifica a reprovação escolar, a defasagem de idade do aluno. Na concepção dos professores, os alunos mais velhos, com a idade incompatível para a série adequada, apresentam baixo rendimento e falta de interesse pelo ensino.

A partir do exposto, consideramos que os altos índices de reprovação se tornaram um desafio tanto para a gestão escolar, quanto para professores da Escola Estadual

REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE CONTAGEM – MINAS GERAIS: DESAFIOS DA GESTÃO

Machado de Assis. Por isso, algumas questões colocam-se como relevantes para conduzir uma proposta voltada para a gestão da escola em foco no sentido de melhorar as taxas de aprovação no 1º ano do Ensino Médio: (i) de que forma a gestão da Escola Estadual Machado de Assis pode contribuir para diminuir as altas taxas de reprovação principalmente no 1º ano do Ensino Médio? (ii) qual a perspectiva dos professores acerca das altas taxas de reprovação na escola? (iii) o corpo docente e a equipe gestora estariam dispostos a refletir sobre cultura escolar da repetência convertendo esse quadro de fracasso em sucesso e permanência do aluno na escola?

## Referências

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Indicadores Educacionais**: taxas de rendimento. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SARAIVA, A. M. A. Distorção idade-série. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. [CDROM]

SOARES, S.; SÁTYRO, N. **O Impacto da Infraestrutura Escolar na Taxa de Distorção Idade-Série das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental – 1998 a 2005**. IPEA 2008 (Texto para Discussão nº 1.338). Rio de Janeiro, 2008.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. S.; NÓBREGA, M. C.; NICOLELLA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesq.**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SIMADE. **Sistema de Administração Escolar de Minas Gerais**. 2016. Disponível em: <<https://simade.caeduff.net/SimadeWeb/login.faces>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

# UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO NA ESCOLA

*Lúcia Elisa Galvão de Oliveira Alves\**  
*Amanda Sangy Quiossa\*\**  
*Elisabeth Gonçalves de Souza\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda a utilização do acervo literário da biblioteca escolar do Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) “Professora Paulita de Queiroz Miranda” situado na cidade de Ouro Fino (MG). O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Lúcia Elisa Galvão de Oliveira Alves, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Amanda Quiossa, Mestre em História e sob a orientação da Prof.a Dr.<sup>a</sup> Elisabeth Gonçalves de Souza.

O caso em estudo tem como cenário o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) “Professora Paulita de Queiroz Miranda”, mais especificamente a biblioteca escolar, que, segundo seus próprios registros, apesar da frequência expressiva, tem seu acervo literário pouco utilizado pelos alunos.

A referida escola presta atendimento aos alunos nos períodos matutino e noturno e, mesmo com regime semipresencial, o fluxo de atendimento da instituição é intenso, principalmente à noite. A biblioteca também é muito frequentada, pois os alunos utilizam o espaço para realizarem as atividades do material didático proposto pelo curso. A baixa procura pelo acervo literário da biblioteca, bem como o desinteresse dos alunos por leituras extras vêm incomodando tanto a gestão quanto os docentes da escola. Como os alunos são, em sua maioria, trabalhadores, pais e mães de família, com muitas preocupações e bastante cansados quando chegam à escola, é possível pensar como sendo esta uma das causas da baixa procura por livros. Outro fator que pode estar levando os alunos ao desinteresse pelo acervo da biblioteca é o fato de correrem contra o tempo na conclusão do curso, não dispendo de

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Professora do Estado de Minas Gerais.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (PPGE/UFJF).

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora do CEFET/RJ.

tempo extra para se dedicarem à leitura fora do currículo. Nesse sentido, cabe à escola fomentar ações de incentivo à leitura literária na tentativa de contribuir para a formação de leitores.

O Centro Estadual de Educação Continuada Professora Paulita de Queiroz Miranda, localizada em Ouro Fino, sul de Minas Gerais, faz parte de uma modalidade de ensino diferenciada, uma particularidade do estado mineiro, conhecida como Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC). Hoje, Minas Gerais conta com 117 CESEC, atendendo aos jovens e adultos maiores de 15 anos de idade que não concluíram a Educação Básica. Uma das principais características dos CESEC é que o aluno faz seu próprio tempo; além disso, a presença diária não é obrigatória e o atendimento é individualizado, com o devido respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno. O CESEC de Ouro Fino atende a mais de dez municípios vizinhos, contando com aproximadamente três mil matrículas.

O número de matrículas varia quase que diariamente, pois a escola recebe alunos o ano todo, e, conforme o estudante conclui todos os componentes curriculares ou pede transferência, é dada a baixa de sua matrícula no sistema. Essa modalidade de EJA é fruto de uma política pública direcionada ao jovem e adulto trabalhador que proporciona aos alunos a conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, conseqüentemente, mais oportunidades de trabalho e crescimento pessoal. Pode ser considerada uma política de sucesso na diminuição das desigualdades, embora precise de uns retoques em seu desenho, como um repensar na atual legislação que determina carga mínima obrigatória em sala de aula. Outro ajuste importante seria a liberação do funcionamento nos três turnos, o que pode favorecer ao público que deseje ir à escola no período da tarde, ressaltando-se que essa mudança não requer a contratação de novos servidores.

O número de servidores das bibliotecas escolares é previsto na Resolução do Quadro de Pessoal, publicada anualmente. Para o ano de 2016, as escolas públicas mineiras submetem-se à Resolução SEE no 2.836, de 28 de dezembro de 2015, que organiza o quadro de pessoal e a designação para exercício da função pública. De acordo com o número de alunos, este CESEC conta com 17 professores orientadores de aprendizagem, duas professoras para uso da biblioteca, duas especialistas em educação, diretora e vice-diretora, secretária, quatro assistentes para a secretaria, um assistente financeiro, sete servidores para serviços gerais. Tem

seu funcionamento acontecendo em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Ouro Fino.

Embora seja um prédio antigo, de difícil manutenção, encontra-se em bom estado, suas salas são amplas, arejadas e bem iluminadas. São 11 salas de aula, uma secretaria, uma sala para a direção, uma biblioteca, cozinha, refeitório, sala para supervisão, oito banheiros para os alunos, sendo o número dividido igualmente entre masculino e feminino, dois banheiros para servidores e uma sala para almoxarifado.

O atendimento ao aluno pelos professores é feito nos horários matutino e noturno, sendo 16 horas semanais divididas da seguinte forma: na segunda-feira, quatro horas de atendimento em cada turno; na terça, quarta, quinta e sexta-feira, três horas de atendimento em cada turno. A divisão das dezesseis horas semanais deveria ter sido feita igualmente entre os dias da semana, ou seja, três horas e doze minutos por dia. Mas a equipe pedagógica entendeu que uma hora a mais em um único dia seria mais proveitoso para o aluno em vez de doze minutos.

A direção levou o assunto ao Colegiado Escolar, que também entendeu dessa forma e validou a decisão. A inspetora autorizou e assim ocorre desde o ano de 2013. O atendimento na secretaria acontece das sete às vinte e duas horas e da biblioteca nos dois turnos de aula, sendo 24 horas divididas igualmente entre os cinco dias semanais. De manhã, das sete às onze e quarenta e oito, e à noite, das dezessete e doze às vinte e duas horas.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a escola tem a missão de preparar os jovens e adultos para atuarem de forma crítica e participativa na comunidade, possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental e Médio em curto espaço de tempo e com ensino de qualidade. Considerando o educando como sujeito portador de saberes que devem ser reconhecidos, os educadores buscam reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as ante as novas exigências culturais e contribuições das teorias educacionais.

O processo de aprendizagem é compartilhado, no qual o aluno, orientado pelo professor, mostra-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas. A equipe escolar busca conhecer seus alunos e suas necessidades. O atendimento individualizado permite que o professor orientador perceba os aspectos onde o aluno mais precisa de apoio, podendo colaborar para que ele conclua seus estudos, participe ativa e criticamente da sociedade e melhore suas condições de

vida. A escola é organizada como um espaço vivo. O sistema de trabalho possibilita ao professor avaliar, além dos conhecimentos adquiridos, a forma com que os alunos vêm se integrando à vida de educando e a sua atuante prática social, pela observação das mudanças de comportamento.

A avaliação acontece ao final de cada módulo, sendo cinco módulos em cada componente curricular. Ela é entendida pela equipe pedagógica como instrumento de tomada de consciência das conquistas, dificuldades e necessidades dos alunos ao longo do processo de aprendizagem e reorientação da prática pedagógica. Para cada disciplina, será calculada a média aritmética de todas as atividades executadas e avaliadas. O resultado deverá ser encaminhado ao Serviço de Supervisão Pedagógica.

Cabe à diretora e à especialista acompanhar e dar suporte aos professores orientadores, visando à melhoria da aprendizagem, à permanência do aluno na escola e à conclusão da Educação Básica, com vistas ao ingresso no Ensino Superior. Estabelecer um clima de trabalho em equipe, cooperativo e coeso deve ser o procedimento de todos os atores escolares.

A escola enfrenta diversos problemas. A evasão é um deles: muitos alunos buscam o CESEC pra conseguir um emprego, matriculam-se e não comparecem às aulas, restando à escola chamá-los de volta por meio da rádio local, de telefone e das redes sociais. Felizmente eles voltam, mas reclamam de cansaço, pois são trabalhadores, têm família, compromissos e preocupações para dividir com o tempo de estudo. Há também os alunos vindos por ordem judicial. Enquanto escola, os servidores desse CESEC procuram orientá-los e fazer com que permaneçam em sala e concluam os estudos, mas não é fácil. Outro problema é a falta de salas de aula no horário noturno. Muitas vezes é preciso atender os alunos na biblioteca e até mesmo no refeitório. Mas o problema que levou a este estudo relaciona-se à utilização do acervo literário da biblioteca escolar.

A equipe gestora e pedagógica do CESEC Professora Paulita de Queiroz Miranda entende a prática da leitura como uma ferramenta de fundamental importância para a formação da pessoa não só no que tange à vida acadêmica como também para a atuação crítica e participativa na comunidade onde vive.

Mortatti (2004) destaca que, dentre os bens culturais, a leitura e a escrita encontram-se como saberes das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos

ou grupos sociais não apenas o acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. Apropriar-se desses saberes e utilizá-los é condição para a mudança tanto do indivíduo quanto do grupo social.

A formação de leitores é tema de debate constante na educação. Essa tarefa tem se apresentado demasiadamente difícil para a escola, uma vez que muitas vezes o ensino ministrado visa mais à decodificação dos símbolos escritos do que às práticas sociais de leitura e escrita.

Kleiman (2004) afirma que a leitura é uma atividade complexa, porque não é simplesmente a soma dos significados das palavras, ela envolve múltiplos processos cognitivos ao ser interpretada pelo leitor para a construção de sentido.

Para Gomes (2015), uma das funções primordiais da escola é educar cidadãos para a vida em sociedade; para tal empreitada, é preciso que a escola ensine não apenas a decodificar os símbolos escritos, mas que as atividades escolares contribuam para o desenvolvimento do letramento. Para Soares,

O letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e escrita. (SOARES, 2004, p. 44)

Com o avanço das pesquisas em Letramento e as mudanças sociais ocorridas que demandam novas exigências sobre o conhecimento de leitura e escrita, o termo letramento vem sofrendo ressignificações. Rojo (2000; 2009) e Street (2007) apontam para o conceito de letramentos múltiplos, dada a diversidade de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Nesse contexto, surgiu o termo *letramento literário*, que abarca as práticas sociais que envolvem a leitura literária.

De acordo com Gomes (2015), o termo letramento literário, mesmo sendo um termo bastante recente – usado pela primeira vez no Brasil, por Graça Paulino, em um trabalho apresentado à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – abre espaço para novas formas de relação entre o texto literário e o leitor. Uma relação pautada nas práticas de leitura e escrita, que não se reduzem à escola, embora passe por ela, já que é considerada uma agência importante de letramento.

Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. De certa forma, o acréscimo do adjetivo literário à palavra letramento destaca a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores – professores e alunos – da leitura literária na escola e em bibliotecas.

Por meio da leitura de variados estilos literários, o aluno adquire um conhecimento diferente daquele alcançado por intermédio dos conteúdos curriculares e ainda desenvolve o gosto pelo conhecimento e o desenvolvimento de habilidades diferenciadas, proporcionando uma melhor atuação como cidadão.

Pensando na possibilidade de oferecer ao aluno do CESEC uma formação diferenciada, conhecimento além do currículo básico e o desenvolvimento do gosto pela leitura, a direção entende que esse aluno precisa aproveitar melhor o acervo da biblioteca escolar.

A leitura possibilita ao ser humano a capacidade de refletir sobre os mais variados assuntos, de atuar de forma mais intensa, crítica e criativa na comunidade e principalmente de melhorias na aprendizagem. Dessa forma, pensando no aluno como ser em construção, todas as escolas devem contar com uma biblioteca e os recursos para seu bom funcionamento; contudo, no cenário educacional brasileiro a realidade não é essa.

Apesar da promulgação da Lei Federal nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino, muitas escolas brasileiras ainda não dispõem desse espaço. O artigo terceiro da referida Lei estabelece um prazo de dez anos, a partir da sua publicação, para que a mesma seja efetivada. Assim, faltam menos de quatro anos para que o prazo termine, requerendo políticas públicas fortes para que se faça cumprir a legislação. O desenho de tais políticas deve abordar investimentos no acervo e infraestrutura das bibliotecas já existentes, na implantação de novas bibliotecas, assim como nos cursos de formação de bibliotecários, pois este é um profissional escasso em todo território nacional. Há também que rever o papel desse profissional no espaço de atuação.

Anos atrás, em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com o seguinte objetivo: democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história



da humanidade, pela distribuição, às escolas, de acervos, obras de referência e de literatura infantil, juvenil e adulta (BRASIL, 2011, p. 10). Mas as ações governamentais citadas não foram suficientes para oferecer bibliotecas a todas as escolas e nem qualidade às existentes.

De acordo com o diagnóstico do MEC (BRASIL, 2008), a realidade das bibliotecas escolares brasileiras é bastante crítica, tanto em questão de infraestrutura quanto de acervo, sem dizer que o profissional atuante neste espaço não possui formação específica. Tal situação dificulta a formação de leitores e colabora para que as escolas que possuem bibliotecas tenham este espaço como pouco atrativo ou até mesmo inútil e desperdiçado. E foi essa sensação de inutilidade e desperdício da biblioteca escolar que incomodou a gestão e professores do CESEC Professora Paulita Queiroz Miranda e levou-os a investigar o motivo da pouca utilização do seu acervo.

A Biblioteca do CESEC Professora Paulita de Queiroz Miranda foi criada em outubro de 2012, a partir da oferta de três servidoras para atuarem na biblioteca do CESEC, conforme quantitativo previsto na Resolução SEE nº 2.018, de 6 de janeiro de 2012, que estabeleceu as normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede pública estadual. Tal proposição legal busca, de forma precária, atender a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. Tratamos como precária, pois aproveita servidores não preparados para exercerem uma função que exige muito conhecimento técnico, além dos pedagógicos. O estado não ofereceu formação a essas servidoras. Elas procuraram ajuda nas escolas estaduais que já contavam com bibliotecas e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Inconfidentes.

A partir de 2013, por meio da Resolução do quadro de pessoal, ficamos com duas bibliotecárias, uma para cada turno de funcionamento da escola. Ambas são pedagogas com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São pessoas alegres e dinâmicas. Procuram manter a biblioteca organizada e tornam o ambiente hospitaleiro. Muitos alunos frequentam a biblioteca diariamente, porém a busca pelo acervo é rara. De acordo com os últimos registros, datados de 2016, a média de empréstimo de livros gira em torno de quatro volumes ao mês. Considerando

o fluxo de alunos na escola e mesmo na biblioteca, o número de empréstimos é bastante preocupante e desmotivador para a ampliação do acervo.

O público atendido é formado basicamente por trabalhadores. Muitos de municípios vizinhos. São alunos preocupados com a conclusão dos componentes curriculares e, em geral, não gostam de atividades fora do conteúdo que precisam vencer. A participação dos alunos nos projetos, nas palestras e demais atividades extras é sempre um desafio para os professores, especialistas e gestão da escola.

O nome da biblioteca da escola em questão foi definido por meio de eleição entre os servidores e alunos da escola. O resultado favoreceu a saudosa professora de Língua Portuguesa, dona Odízia do Rosário Nascimento, moradora do bairro e ex-professora de muitos servidores da escola. A inauguração da biblioteca contou com representantes de alunos, do Colegiado Escolar, de educadores da cidade e da família da dona Odízia. Desde então, a direção busca melhorar o acervo. Buscou junto à Regional de Ensino recurso específico para aquisição de livros, mas ainda não foi disponibilizado.

O acervo da biblioteca não atinge o estabelecido na Lei no 12.244/2010, de um volume por matrícula, mas caminha para cumprir a legislação. Buscamos atender ao gosto do aluno para aumentar o acervo, mas, mesmo assim, os alunos quase não procuram a biblioteca para sua utilização.

Embora o atendimento prestado pelo CESEC seja diferente das escolas regulares, pois é uma modalidade de ensino semipresencial, o fluxo de atendimento dessa instituição é intenso, as salas são sempre lotadas. A biblioteca também fica lotada quase toda noite, pois os alunos utilizam o espaço para realizarem atividades propostas nos livros paradidáticos, mas para leitura e pesquisa no acervo disponível, não.

A baixa procura por livros na biblioteca do CESEC Professora Paulita de Queiroz Miranda pode ser verificada no livro de registros de empréstimos. De acordo com o livro de registros de visitas à biblioteca escolar, a média de visitas ao espaço gira em torno de cem alunos por semana. Esse número varia em função da modalidade de ensino, afinal, em um CESEC, nunca se sabe quantos alunos frequentarão a escola por dia. No entanto, em 2015 a média de empréstimo de livro na biblioteca escolar foi de um livro por mês. Em 2016, houve um avanço nos registro de empréstimo. Até o mês de novembro foi contatada a média de quatro livros por mês, porém, alguns

deles foram feitos por professores. Para uma escola que presta atendimento em dois turnos (matutino e noturno) e conta com mais três mil matrículas, este número é inexpressivo e muito preocupante. Essas evidências retratam a preocupação da gestão e professores quanto à baixa utilização do acervo da biblioteca e, conseqüentemente, uma lacuna na formação destes alunos por não descobrirem o gosto pela leitura e perderem a oportunidade de enriquecer o conhecimento e avançarem enquanto cidadãos.

Diante do exposto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: quais os motivos da pouca utilização do acervo da biblioteca escolar do CESEC Professora Paulita de Queiroz Miranda? Tal resposta poderá atender ao objetivo geral da pesquisa, que é otimizar a utilização do acervo da biblioteca da escola. Como objetivos específicos, o estudo busca não só compreender o que faz com que o aluno dessa escola não usufrua do acervo da biblioteca escolar, mas também levar esse aluno a reconhecer a importância da leitura. Finalmente, pretende-se apresentar proposta de otimização à utilização da biblioteca escolar e, quiçá, colaborar para o fomento da utilização das bibliotecas das escolas que oferecem EJA, levando os alunos dessa modalidade de ensino a se interessarem pelos variados estilos de leitura disponíveis nas bibliotecas.

Buscando respostas para a questão colocada, a literatura de Campello (2005) poderá auxiliar quanto ao entendimento da qualidade na gestão bem como dos aspectos pedagógicos que envolvem a biblioteca escolar os alunos e os servidores que lá atuam. Além disso, Eduvirges (2012) traz reflexões quanto à importância da biblioteca no desenvolvimento do gosto pela leitura.

Como a biblioteca em questão está inserida em um CESEC, o trabalho de Silva (2013) contribui no sentido de entender as relações entre a biblioteca escolar e os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Vilela (2009) apresenta considerações quanto ao papel da biblioteca escolar para atender às especificidades dos alunos da EJA na visão dos profissionais desta modalidade de ensino.

Além desses autores, no sentido de aprofundar mais o estudo, será abordada a literatura de Lancaster (2004), uma vez que o autor propõe um guia para bibliotecários avaliarem o serviço prestado na biblioteca.

Para desenvolvimento do estudo, optamos pela pesquisa qualitativa. Segundo André (1983), a pesquisa qualitativa visa a apreender o caráter multidimensional dos

fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Como técnica de coleta de informações, utilizaremos a entrevista semiestruturada. Para Demo (1995), a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador descobrir a realidade. Por sua vez, Minayo (1996) defende ser o fenômeno que permite aproximar os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com especialistas, professores em geral e professoras para uso da biblioteca escolar (PEUB).

Utilizaremos ainda a pesquisa documental. Serão analisados documentos de registro da biblioteca, bem como a legislação pertinente à estruturação e uso das bibliotecas escolares.

Os professores para uso da biblioteca, ou seja, aqueles que trabalham diretamente na biblioteca, relatam que já tentaram desenvolver projetos de leitura, mas os alunos dizem que não têm tempo de ler nada mais do que é preciso ler no curso dos componentes curriculares. Os professores orientadores, responsáveis pelas disciplinas regulares, sentem dificuldade em trabalhar em parceria com as professoras da biblioteca, pois os alunos têm pressa em concluir o curso e relutam contra atividades extras. Esses professores dizem, também, que os alunos não gostam de ler e que é difícil fazer com que os alunos leiam até mesmo os textos do material curricular.

Sabe-se que os alunos que procuram um CESEC esperam a conclusão rápida do curso e, em geral, dispõem de pouco tempo para dedicarem-se aos estudos. Tal conhecimento leva a pensar que a falta de tempo possa ser uma possível hipótese da baixa procura pelo acervo literário da biblioteca. Há, também, outras hipóteses, como o fato de a biblioteca ou o próprio acervo não serem atraentes, além da gestão inadequada do espaço por parte dos servidores e da gestão da escola, bem como a falta de projetos de incentivo à leitura que mobilizem toda a escola.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Brasília, 1971. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Secretaria de Educação Básica, Coordenação Geral de Materiais Didáticos. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro\\_mec\\_final\\_baixa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Avaliação de bibliotecas escolares no Brasil**. Brasília, 2011. 96p.

CAMPELLO, B. A competência informacional na educação para o Século XXI. In: **Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 9-11

\_\_\_\_\_. et alii. **A Biblioteca Escolar: Temas para uma prática pedagógica**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

EDUVIRGES, J. R. **A Importância da Biblioteca Escolar para Incentivar o Hábito da Leitura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Leitores) - Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Teresina, PI, 2012.

GOMES, M. F. T. **Letramento e concepções de leitura**: uma cartografia de alunas do curso de Pedagogia da Uemg/Barbacena. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, 2015.

KLEIMAN, A. **O que é letramento?** Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.018 de 06 de janeiro de 2012**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2018-12-r.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.836 de 28 de dezembro de 2015**. Disponível em: <.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.943 de 19 de março de 2016**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2943-16-r.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

LANCASTER, F. W. **Avaliação de Serviços de Bibliotecas**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3 ed. São Paulo: Hucitec /Rio de Janeiro: Abrasco, 1996. 269 p.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANE, V. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ROJO, R. Letramento escolar: construção de saberes ou maneiras de impor o saber? In: **Conference for Socio-Cultural Research**. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento, 3, 2000. Cadernos de Resumo Campinas: ISSC/ UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, E. R. **A participação da Biblioteca Escolar na formação dos Alunos do Programa de Jovens e Adultos das Escolas Municipais do Rio Grande/RS**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, Universidade de São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007.

VILELA, R. M. **Biblioteca escolar e EJA: Caminhos e descaminhos**. Dissertação (Pós-Graduação em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID7X9JM8/raquel\\_miranda\\_vilela.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID7X9JM8/raquel_miranda_vilela.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 15 set. 2016.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BARBACENA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

*Maria Thereza Antunes Fortes Menezes Frois\**  
*Amanda Sangy Quiossa\*\**  
*Carolina Alves Magaldi\*\*\**

Este artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Maria Thereza Antunes Fortes Menezes Frois, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Amanda Sangy Quiossa, Mestre em Educação, e com a orientadora Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi. O trabalho consiste num estudo de caso e está sendo desenvolvido na perspectiva qualitativa.

O caso apresentado neste artigo discute as principais dificuldades para a implantação de uma proposta inclusiva no Ensino Médio das escolas estaduais de Barbacena – Minas Gerais. Para isso, busca-se compreender o contexto em que é oferecida a Educação Básica pública para alunos com necessidades educacionais especiais e a forma como estas influenciam na trajetória escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para apreender a situação da Educação Inclusiva em um contexto específico e descrevê-la em sua complexidade, serão coletados dados em seis escolas da rede estadual de ensino no município mineiro de Barbacena, que recebem alunos com deficiência nas turmas de ensino regular. A amostra da pesquisa constará de profissionais que atuam nas escolas selecionadas para o estudo, dentre professores, técnicos e gestores que tiveram a oportunidade de interagir com alunos com algum tipo de necessidade educacional especial no contexto escolar. A coleta dos dados para o estudo será realizada mediante entrevistas individuais.

Posteriormente, os dados obtidos nas entrevistas serão transcritos e analisados, sob o método qualitativo, mediante “revisão de conteúdo” que, segundo Bardin, consiste num

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Servidora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (PPGE/UFJF).

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



[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 42)

Logo, as informações serão tratadas, respeitando-se os temas levantados, e organizadas em categorias, formando um corpo esquemático estruturado, ou seja, um plano de análise.

As entrevistas a serem realizadas possuem o propósito de levantar, por meio das falas dos profissionais selecionados para o estudo, dados e informações acerca das concepções, dos sucessos e dos entraves no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

No decorrer do estudo, além de uma descrição mais aprofundada do contexto das escolas selecionadas, temos como objetivo examinar as dificuldades e as facilidades com que se deparam todos os envolvidos, os avanços, os retrocessos e os impasses frente à proposta, bem como os resultados dessas experiências consideradas bem-sucedidas em relação à educação inclusiva.

Historicamente, a educação especial começou a ser objeto de discussão, na Europa, no início do século XIX, podendo-se apontar duas orientações básicas para o desencadeamento desse processo. Primeiramente, a gradual “medicalização” das deficiências, que deixavam de ser interpretadas sob o ponto de vista místico e religioso, e começavam a encontrar justificativas sob condições médicas. Em segundo lugar, a proliferação de escolas especiais e a conseqüente necessidade de se discutir sobre o status educacional dos oferecidos por elas e suas implicações no quadro geral do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos portadores de deficiência.

As razões assinaladas acima contribuíram para o surgimento e o estabelecimento das escolas especializadas no atendimento de deficiências, tais como: escola para cegos, escola para surdos, escola para deficientes mentais e outras.

Jeanine Mery (1985), em seu livro *Pedagogia curativa escolar e psicanálise*, relata que no século XIX havia uma intervenção pedagógica curativa que atendia todas as deficiências infantis e todas as áreas de desadaptação. Assim, na Europa Central, em contraste, prevalecia a tradição holística de interpretação do desenvolvimento,

de modo que as deficiências eram tratadas conjuntamente, subsidiadas por uma rede de atendimento denominada “pedagogia curativa”. A interpretação global do desenvolvimento para o portador de deficiência implicava reconhecê-lo como um indivíduo socialmente constituído, porém com alterações em suas estruturas biológicas.

Fazendo uma interpretação dessas duas tendências de trabalho, Kozulin (1990) afirma que as diferenças nessas abordagens estão mais centradas nos fatores sociológicos. Isso quer dizer que, na Europa Central, pela leitura holística que se fazia do sujeito deficiente, os aspectos interativos e sociais eram tão importantes quanto à interpretação clínica de sua patologia.

No Brasil, a partir do século XIX, a Educação Especial começa a surgir com a criação do Instituto Benjamim Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, porém não era atrelada à política pública da educação.

Nas primeiras décadas do século XX, as pessoas com necessidades educacionais especiais eram atendidas de maneira assistencialista nas escolas, permanecendo em espaços segregadores, e, portanto, distantes da sociedade, numa visão, ainda, de exclusão.

Somente na década de 1960 a educação especial surge oficialmente como política educacional, mas com um caráter assistencialista e terapêutico. Essas características desconsideravam que os alunos com, o que chamamos hoje de necessidades educacionais especiais, poderiam ter possibilidades de apropriação do currículo escolar. Com isso, o objetivo era apoiar ou ajudar de forma pontual, como também oferecer um atendimento clínico. Sendo assim, a escola cumpria um papel que podemos denominar de assistencialista. A política foi se delineando mais fortemente na Lei nº 4.024/61, que garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação.

A partir de 1970, por meio de um movimento denominado de integração, foram criadas as classes especiais na escola comuns para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, baseado no princípio da normalização, que acreditava na preparação do aluno para se adequar a escola.

Após o reconhecimento pelo direito à educação no texto constitucional de 1988, o artigo 208 assegurou que o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais se daria, preferencialmente, na rede regular

de ensino. Posteriormente, o Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao fazer parte da Declaração firmada em Jomtien, Tailândia, em 1990, “Educação para todos”.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos apresenta em seu Artigo 3º:

#### UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 2015).

Essa verdadeira revolução em torno da inclusão escolar foi intensificada após a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, dando origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que propõe a escola inclusiva aberta a todos alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais e sensoriais.

Uma consequência imediatamente visível na educação especial foi a ampliação do alunado potencialmente nomeada como possuindo necessidades educacionais especiais.

O aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste exatamente na retomada de discussões da “Educação para todos” e no encaminhamento de diretrizes para a formulação e reforma políticas e dos sistemas educacionais. Assim, conforme o seu próprio texto afirma:

[...] durante uma oportunidade única de colocação de educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão de prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 15).

A Declaração de Salamanca, a respeito do conceito das necessidades educacionais afirma que:

[...] durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito “necessidades educacionais especiais” teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for (UNESCO, 1994, p. 15).

O Ministério da Educação (MEC) passou a possuir programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade, de formação continuada de professores da Educação Especial e do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola, além do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o qual tem como propósito estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos.

Segundo Sá,

O paradigma da inclusão escolar desloca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos. Produz uma inversão de perspectiva para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais. (SÁ, 2016).

A inclusão escolar, portanto, possibilitaria reverter a trajetória de exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais de qualquer natureza e ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas comuns em todos os níveis da Educação Básica.

Assim, com a política da inclusão escolar, as escolas consideram que todos os alunos inseridos têm o direito de participar de todo o processo escolar, independentemente de suas condições. Nesse sentido, a inclusão escolar visa a reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza e ampliar as possibilidades das pessoas com necessidades especiais. Um movimento mundial pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais vem se fortalecendo, especialmente, nas últimas décadas.

Em decorrência desse movimento, diversas conferências e convenções internacionais tiveram proclamados princípios e ratificações de recomendação, tal como das Normas Uniformes Sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1993.

O Brasil apresentou um grande avanço com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), Capítulo V, da Educação Especial, Artigo 58, que entende por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), destacando:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

Desde 2008, o Ministério da Educação (MEC) tem desenvolvido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual tem rompido com paradigma do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser ofertado apenas nas escolas especiais.

A Educação Especial perpassa todos os níveis e etapas de ensino, como também a Educação de Jovens e Adultos – EJA (modalidade de ensino), sem substituí-los, ofertando serviços, estratégias de acessibilidade e recursos à escola comum. Nesse contexto, a Educação Especial deixa de ser colocada para além dos muros da escola comum.

Essa política busca novas práticas de ensino, com o intuito de atender as especificidades de cada aluno, de acordo sua necessidade educacional especial, e, com isso, garantir o direito à educação a todos. Desse modo, então, todos os alunos passam a ser atendidos na escola comum, deixando para trás a oposição entre normais e especiais, como também as escolas que frequentam.

A escola na perspectiva inclusiva adota processos diferenciados para atender à diversidade do alunado, adotando novas práticas que vão além do aluno e da sala de aula. Necessita, portanto, da atuação do sistema educacional de ensino, no qual a escola está inserida, pois essas mudanças extrapolam o fazer do seu dia a dia, sendo necessário um conjunto de regras, normas, orientações e outros. Toda essa mudança pretende garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos durante todo seu percurso escolar na Educação Básica.

De acordo com o Censo Escolar/INEP (2016), Minas Gerais possui 2.084.620 de alunos matriculados, e, portanto, atendidos pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, em 3.648 escolas estaduais nos seus 853 municípios.

Analisando os dados apresentados na tabela abaixo, verifica-se que o número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental é sempre superior ao número de alunos matriculados no Ensino Médio em toda Minas Gerais.

**Tabela 1 - Número de alunos matriculados na Educação Básica da rede pública estadual de Minas Gerais**

Matrículas de Alunos	2015	2014	2013
Anos Iniciais	391.735	408.140	420.917
Anos Finais	798.539	827.101	839.219
Ensino Médio	681.738	704.034	717.415
EJA	208.830	223.840	233.629
Educação Especial	3.778	4.368	4.359

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados no Censo Escolar/INEP (2015).

O estado de Minas Gerais apresenta uma realidade semelhante ao cenário nacional do número de alunos com necessidades educacionais matriculados em sua rede. Em 2015, eram 18.169 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas comuns nos anos finais do Ensino Fundamental com duração de quatro anos, e apenas 5.335 no Ensino Médio com duração de 3 anos.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) tem feito um trabalho em toda a sua rede, para que a oferta do ensino seja universal, inclusive para os alunos com necessidades educacionais especiais, e, por meio da Diretoria da Educação Especial (DESP), vem desenvolvendo ações que objetivam preparar e adequar as escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais alunos.

As ações são desenvolvidas em quatro eixos principais: (I) promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; (II) capacitação de educadores; (III) formação de redes de apoio; e (IV) garantia dos Atendimentos Educacionais Especializados.

Não podemos deixar de considerar no cenário educacional mineiro, que, de acordo com os dados levantados no QEdu, o mesmo percentual de alunos com idade em atraso escolar permaneceu nos anos de 2012, 2013 e 2014; a cada 100 alunos, aproximadamente 22 alunos estavam com atraso escolar de dois anos ou mais no Ensino Fundamental, correspondendo a 22%, e no, Ensino Médio, 26% dos alunos.

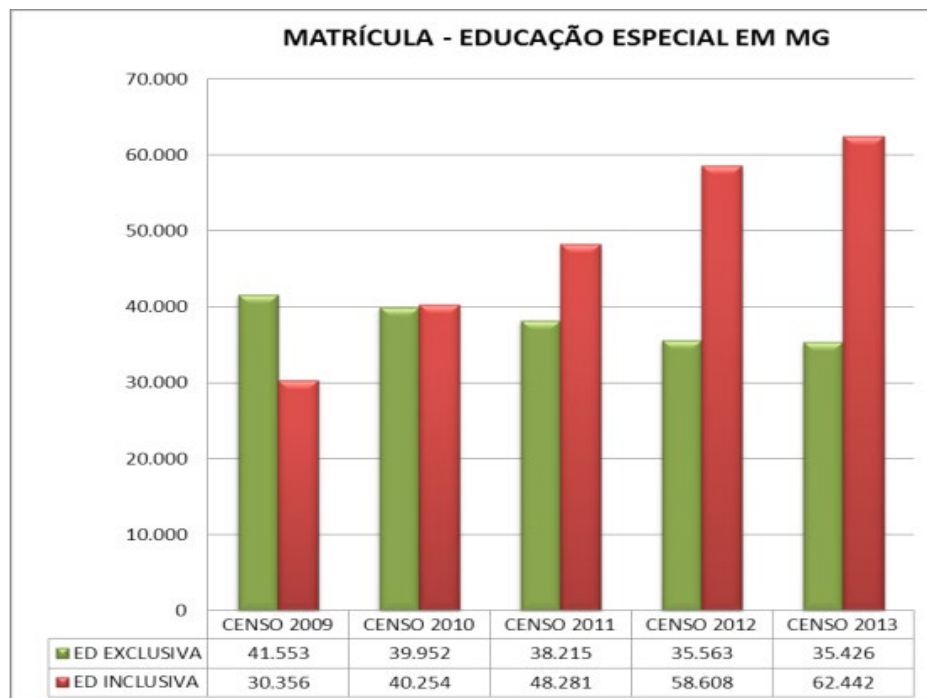
Os profissionais especializados são disponibilizados nas escolas conforme as necessidades de cada aluno especial. De acordo com dados da Diretoria de Educação Especial da SEE, em todo o Estado há 3.305 professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, que dão todo o suporte ao aluno para a sua participação efetiva durante as aulas. No turno de escolarização para os alunos surdos, as escolas têm o intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e, aos alunos surdo-cegos, o guia-intérprete se faz presente. Atualmente, a rede possui 1.108 intérpretes de Libras e 11 guias-intérpretes.

No contraturno da escolarização, os alunos com necessidades educacionais são atendidos em caráter de complementação pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recurso.

Em Minas Gerais, existem em funcionamento 1.075 salas de recursos e 1.279 profissionais para o atendimento. São oferecidos às escolas, também, equipamentos

tecnológicos, como leitores, ampliadores de tela e sintetizadores de voz para pessoas cegas ou com baixa capacidade visual; programas de comando de voz para cegos ou alunos com dificuldades na digitação; teclados e mouses especiais e outros materiais adaptados.

**Gráfico 1. Matrícula da Educação Especial em Minas Gerais**



Fonte: Diretoria de Educação Especial - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2014.

No gráfico 1, apresentado pela SEE/MG, verifica-se o aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns, e um decréscimo de matrículas nas escolas que ofertam somente a educação especial.

As escolas especiais atendem somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, e, por vezes, na modalidade de educação de Jovens e Adultos, os anos finais, na qual a idade mínima para ingresso é de 15 anos.

Assim sendo, observa-se que o aluno com necessidade educacional especial na educação especial não tem seu percurso escolar garantido na idade certa em escolas especiais, e, desse modo, seu acesso à escola comum na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, muitas vezes só se torna possível após os 18 anos.



O Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, em Brasília, organizou um referencial contendo a legislação pertinente à educação especial e algumas orientações pedagógicas, intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, que esclarece que

[...] está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem. [...] Uma instituição especializada ou escola especial são assim reconhecidas justamente pelo tipo de atendimento que oferecem, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino. [...] Conforme a LDBEN, em seu artigo 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em educação especial, “para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. (BRASIL, 2004, p. 14)

Mostra-se necessário compreender as nuances do entorno social, estruturando as escolas para atender as demandas plurais de aprendizagem, contribuindo para a formação dos indivíduos enquanto cidadãos. De certo, também é preciso reconhecer que as escolas não se constituem como os únicos espaços de origem ou de prevenção das injustiças e da exclusão.

É preciso entender que a educação especial é uma modalidade, e, portanto, poderá ser ofertada tanto em uma escola especial, como na escola regular, e tem como objetivo atender aos alunos com necessidades educacionais especiais em toda sua diferença.

Segundo Mantoam,

O especial da educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos às escolas de seu bairro, como cita Salamanca, e que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, englobando-os, sem dúvida. Este especial da educação não é requerido apenas para a inserção de alunos com deficiência, mas para que possamos reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas. Um grupo

bem mais amplo de aprendizes estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da sociedade – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAM, 1998, p. 45).

Em Minas Gerais, no Ensino Médio das escolas comuns, a realidade de exclusão é um fato dado. É uma realidade ainda mais custosa aos jovens com necessidades educacionais especiais: não há a oferta de educação especial em escolas especializadas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais compreendidos na faixa etária entre 15 e 18 anos. Para esses alunos, o Ensino Médio só é ofertado em escolas comuns, e, portanto, somente pela inclusão escolar o acesso se torna possível.

O estudo está sendo realizado em Barbacena-MG, onde se localiza Superintendência Regional de Ensino (SRE), que representa a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais nos 24 municípios ligados a ela. Estes possuem dezoito escolas estaduais, das quais apenas seis ofertam o Ensino Médio. Também compõem essa regional um Centro de Educação Especial e uma escola especial, que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na Rede Estadual de Minas Gerais, a SRE tem por finalidade exercer, em nível regional, ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre estado e município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, promovendo a coordenação e implantação da política educacional estadual no âmbito de sua jurisdição, orientando as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, entre outras atividades administrativas e financeiras.

Portanto, compete à SRE o acompanhamento e monitoramento do percurso escolar de todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais, como também assegurar as condições para conclusão de toda a Educação Básica, independentemente da condição física, mental ou psicológica do educando.

Em Barbacena, de acordo com os dados divulgados pelo IBGE, pelo Censo de 2010, a população, com idade entre 15 a 19 anos, correspondente à faixa etária do Ensino Médio, era de 10.774 habitantes, sendo que 1.362 tinham algum tipo de deficiência, que representavam 12,6% desses jovens; porém, apenas 5.960 frequentavam escola (55%), sendo 105 alunos com necessidades educacionais especiais, correspondendo a 1,7%.

A população com idade entre 10 e 14 anos, correspondente à faixa etária dos anos finais do Ensino Fundamental, era de 10.023 habitantes, sendo que 1.183 tinham algum tipo de deficiência, que representava 11,8% desses adolescentes; 9.866 frequentavam escola (98%), sendo que 533 alunos com NEE.

O município possui 20 escolas estaduais e atende um número significativo de alunos, a saber:

**Tabela 2 - Número de alunos matriculados na Rede Estadual de Barbacena**

Matrículas de Alunos	2015	2014	2013
Anos Iniciais	3.123	2.910	2.883
Anos Finais	4.523	4.559	3.787
Ensino Médio	3.770	3.736	4.076
EJA	1.179	1.245	1.480
Educação Especial	365	398	410

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados no Censo Escolar/INEP - 2015

Como em Minas Gerais, nos dados apresentados na tabela 2, verifica-se que o número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental é sempre superior ao número de alunos matriculados no Ensino Médio. De acordo com dados apresentados pelas escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Barbacena, o número de alunos com necessidades educacionais especiais concluintes do Ensino Fundamental nos últimos cinco anos é bem inferior ao número de alunos matriculados no Ensino Médio no ano subsequente, sendo, em 2012, 32 alunos concluintes do Ensino Fundamental e, em 2013, 18 alunos matriculados no Ensino Médio, correspondendo a 56,25% com acesso ao Ensino Médio, em 2014, 60% dos alunos, em 2015, 66,66% dos alunos, em 2016, 50% dos alunos.

A partir desses dados, é possível perceber que a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no município de Barbacena tem sido

uma enorme preocupação, pois não há nenhum instrumento de controle para monitoramento da continuidade de estudos desses alunos, e, tampouco, o controle do ingresso no Ensino Médio.

Embora a quase totalidade das crianças consiga ter acesso à escola, uma parcela significativa de alunos a abandona mesmo antes de concluir o Ensino Fundamental.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais no Ensino Médio necessita ser tratada com ações de curto prazo, para atender efetivamente a todos que estejam concluindo o Ensino Fundamental, e também de longo prazo, para evitar que mais jovens sigam a trajetória de repetência e da evasão escolar comum a esse nível de ensino.

**Tabela 3 - Número de alunos com NEE matriculados nas escolas estaduais de Barbacena - anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio (2016)**

ESCOLAS	Ens. Fund. / Ens. Médio (2013)	Ens. Fund. / Ens. Médio (2014)	Ens. Fund. / Ens. Médio (2015)	Ens. Fund. / Ens. Médio (2016)
E. E. Professor Soares Ferreira	13/03	22/ 11	19/04	21/15
E. E. Adelaide Bias Fortes	16/X	28/X	37/X	34/X
E. E. Amílcar Savassi	29/08	47/04	26/04	43/15
E. E. Prof. João Anastácio	18/X	31/03	26/05	24/12
E. E. Gabriela Ribeiro Andrada	11/02	26/02	20/03	17/05
E. E. São Miguel Arcanjo	32/ X	32/X	28/X	41/X
E. E. Doutor Alberto Vieira Pereira	38/06	43/05	48/07	16/X
E. E. Doutor Teobaldo Tollendal	12/X	23/X	03/X	16/X
E. E. São Miguel	42/X	33/X	69/X	63/X
E. E. Deputado José Bonifácio L. de Andrade	27/02	29/05	20/03	25/07
E. E. Embaixador José Bonifácio	23/X	28/04	14/X	23/06
E. E. Senhora das Dores	X/04	X/03	X/02	X/03
E. E. Henrique Diniz	25/06	26/02	15/02	20/05
E. E. de Ensino Fundamental e Médio	26/X	19/02	20/X	22/03
TOTAL	312/31	387/41	345/30	365/71

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados apresentados pelo SIMADE (MINAS GERAIS, 2013, 2014, 2015, 2016).

Os dados apresentados na tabela 3 revelam que há um número bem mais elevado de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio na cidade de Barbacena, e que essa diferença entre os níveis permanece ao longo desses últimos quatro anos.

Somente 3.723 jovens estão matriculados no Ensino Médio, sendo que o município possui 10.774 jovens, e, com isso, também se verifica a urgência da universalização do Ensino Médio, pois o número de jovens nessa faixa etária fora da escola, com e sem deficiência, é muito significativo.

Portanto, identificar as possíveis dificuldades para o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio nas escolas da sede jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Barbacena é o grande desafio desta pesquisa, uma vez que os dados do Censo Escolar de 2012 (INEP, 2012) registraram uma diminuição no número de matrículas nesse nível de ensino. As estatísticas mostram que, em 2015, dos alunos em idade adequada para frequentar o Ensino Médio, 40% estão no Ensino Fundamental ou não frequentam a escola (IBGE, 2015).

Na Educação Básica, sendo um direito público subjetivo, conforme os termos do Art. 5º da LDB, a proposta de educação inclusiva deve levar em conta a existência de vários segmentos da população, que vivenciam situações de exclusão, como os alunos maiores de 18 anos, e, portanto, fora da faixa etária. Além disso, deverá ser garantido o acesso ao Ensino Médio, por ser a etapa final e obrigatória para conclusão da Educação Básica.

Desse modo, oferecer uma Educação Inclusiva significa oportunizar a todos os alunos, independentemente de sua condição física ou mental, o acesso e a permanência com condição diferenciada para a igualdade de oportunidades até ao final do ensino obrigatório.

No Ensino Médio, último nível da Educação Básica, espera-se a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos para prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento como pessoa humana, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos por todas as pessoas dos processos produtivos, como determina o Art. 35 da LDB.

A hipótese estabelecida nesta pesquisa é a de que professores e pais não superaram a visão assistencialista para com os jovens com necessidades educacionais especiais, e, portanto, o ingresso é um grande desafio para esse nível final da Educação Básica.

As escolas comuns têm se sustentado numa posição conservadora e, ainda, questionam quem são os eleitos para frequentá-la, por acreditar que alunos com necessidades educacionais especiais não são capazes de se identificarem com os currículos, projetos e as avaliações propostos. Já consideram um enorme esforço a tentativa de promover uma educação de qualidade para todos os alunos ditos “normais”.

A expansão do Ensino Médio, que se iniciou nos primeiros anos na década de 1990, não pode ser caracterizada, ainda, como um processo de universalização, tampouco de democratização. As instituições escolares possuem práticas muito tradicionais, o que provavelmente dificulta o acesso do aluno com necessidade educacional especial a esse nível de ensino (CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT et al., 2003).

Não existe um controle dos alunos com necessidades educacionais especiais que concluem o Ensino Fundamental, tampouco o ingresso desses alunos ao Ensino Médio. Tal fato, talvez, explicaria o número muito reduzido ou até mesmo a ausência desses alunos matriculados no Ensino Médio (BUENO, 2001; CASTRO, 2002).

A inclusão escolar tem rompido muitos paradigmas dentro da escola comum. A adoção de novas práticas vem permeando o trabalho pedagógico nas escolas comuns, devido à enorme diferença dos alunos. Entretanto, sabe-se que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é, ainda, uma tarefa árdua.

Como já foi dito, um dos princípios norteadores da LDB é o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola em todos os níveis e modalidades educacionais, e, portanto, todos os alunos, independentemente de sua condição física ou mental têm o direito de ter acesso e a garantia de permanência no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Na Educação Inclusiva na rede estadual de Minas Gerais, torna-se importante levar em conta a existência de vários jovens e adultos com necessidades educacionais especiais que experimentam situações de exclusão, devido a sucessivas reprovações, evasão escolar e/ou uso do direito de 50% a mais do percurso escolar no Ensino Fundamental, conforme previsto no Parecer nº 424/03 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, a saber:

Considerando a necessidade de percurso escolar com progressão continuada e garantia de aprendizagens, o prolongamento da temporalidade escolar deve-se limitar ao máximo de 50% do tempo previsto em Lei para o Ensino Fundamental.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, a partir do Artigo 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Dessa forma, compete à família o direito e o dever de educar seus filhos, cuidando do ingresso na escola e assistindo-o durante toda sua vida escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Diante disso, tem que existir na escola um espaço e um tempo a serem construídos coletivamente para todos os alunos, uma vez que a escola não é uma estrutura pronta e acabada.

Esses e outros dilemas compreendem o problema a ser investigado na presente pesquisa. O estudo, de cunho qualitativo, estudo de caso fundamentado num amplo referencial sobre os processos de inclusão na área educacional, sobre educação especial e sobre os direitos à educação e os dispositivos legais que baseiam a Educação Inclusiva, buscou por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, técnicos, gestores e outros profissionais do ensino, responder a seguinte questão: quais são as razões da resistência à execução da perspectiva inclusiva nas escolas, sobretudo as de Ensino Médio?

Acredita-se que a visão assistencialista sustentada por pais e professores de jovens com necessidades educacionais especiais, assim como o conservadorismo que (ainda) permeia os saberes produzidos e reproduzidos nas escolas comuns, têm contribuído para a manutenção das estruturas deficitárias de inclusão daqueles alunos, principalmente no Ensino Médio. Tendo em vista a importância da garantia do percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, avaliações tais como empreendidas neste trabalho se mostram de extrema importância.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: MPF, 2004.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

GLAT, R. et alii. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial**. 2003. Disponível em: <[www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva)>. Acesso em: 7 nov. 2015.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: mar. 2013.



INEP. **Censo Escolar 2012**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar 2015**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar 2016**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

KOZULIN, A. **Vygostky'spsycology: a biography of ideas**. New York, London: Havester Wheatsheaf, 1990.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 1999, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MANTOAM, M. T. E. **Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

MERY, J. **Pedagogia curativa escolar e psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portal SIMADE**. Disponível em: <<http://www.portalsimade.educacao.mg.gov.br/portal-simade/home.jsf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SÁ, E. D. **Necessidades educacionais especiais na escola plural**. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/plural.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

## A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

*Andréa Botelho de Abreu\**  
*Luciana Verônica Silva Moreira\*\**  
*Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda a constituição e atuação dos grêmios estudantis em escolas estaduais de Belo Horizonte no contexto do projeto Virada da Educação Minas Gerais (VEM). O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Andréa Botelho de Abreu, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a Profa. Dra. Luciana Verônica Silva Moreira e com a orientadora Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim.

O projeto Virada da Educação Minas Gerais (VEM) foi criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em 2015 com o objetivo de ampliar o acesso dos jovens às escolas de Ensino Médio, combater a evasão escolar e promover a gestão democrática do ensino. O projeto foi desenvolvido após análise dos dados do Censo Escolar de 2014, segundo o qual, havia, em Minas Gerais, 139 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, o que representaria 13% do total de jovens em idade escolar para o Ensino Médio. Além disso, os dados sobre reprovação e abandono também eram alarmantes, somando 26% no primeiro ano do Ensino Médio, 19% no segundo ano e 13% no terceiro ano (BRASIL, 2014).

Combater a evasão escolar, tornar a escola mais atrativa e promover ações que trouxessem os jovens de volta à escola passou a ser, então, o foco da política educacional mineira. Reconhecendo o jovem como um sujeito do processo educacional, o projeto também apostou no protagonismo juvenil e em sua participação nos processos decisórios do cotidiano das escolas. Por esse motivo, uma das ações previstas no projeto era assegurar a organização, a criação e a atuação de grêmios

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional na SEE-MG.

\*\* Professora da Educação Básica na SEE-MG. Doutora em História (UFRJ).

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

A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

estudantis nas escolas estaduais de Minas Gerais, como entidades autônomas de representação dos interesses dos estudantes, o que potencializaria a participação do jovem e o exercício da cidadania.

Ainda em 2015, em consonância com as novas diretrizes educacionais do estado, a SEE-MG criou a Diretoria de Juventude (DJUV), ligada à Superintendência de Juventude, Ensino Médio e Educação Profissional (SEM), responsável pela formulação, implementação e acompanhamento de políticas educacionais para o Ensino Médio, para estreitar a relação com os estudantes e desenvolver ações de mobilização e diálogo com os movimentos juvenis. A DJUV foi criada com o objetivo de planejar e desenvolver ações para mobilizar a juventude, dialogando permanentemente com movimentos juvenis por meio da criação e da manutenção de canais de comunicação com os estudantes, profissionais da educação e comunidade local. De acordo com o Planejamento Estratégico da SEE de 2015, as ações da DJUV devem aproximar a escola da juventude; abrir as escolas para a comunidade; reduzir a evasão escolar; incentivar, valorizar e criar condições para a construção da memória das escolas; oferecer maiores condições para o compartilhamento de informações e conteúdos entre as escolas e sua comunidade e entre a SEE e as escolas; dar visibilidade ao que é produzido pelas escolas e às questões do seu cotidiano (MINAS GERAIS, 2015, s/p).

Nesse sentido, várias ações foram realizadas para diagnosticar o contexto educacional dos jovens estudantes mineiros e dos educadores a fim de conhecer os desafios, dificuldades e as potencialidades das escolas e, então, propor soluções coletivas para os problemas detectados e tornar a escola mais atrativa para os jovens. As ações começaram em julho de 2015 com a análise e discussão dos resultados das escolas nas avaliações externas, realizada pela direção das escolas, professores e especialistas. Após essa primeira reunião, os resultados das avaliações externas foram divulgados à comunidade escolar, incluindo os estudantes e suas famílias. Entre agosto e novembro de 2015, ocorreram rodas de conversa nos 17 Territórios de Desenvolvimento<sup>1</sup> de Minas Gerais com a participação de estudantes e professores do Ensino Médio. As ações continuaram no ano seguinte com a realização do Encontro Regional de Representantes da Juventude com Estudantes do Ensino Médio das Superintendências Regionais de Ensino (com a participação de

1 Em 2015, o governador do estado de Minas Gerais dividiu as regiões do estado em 17 macrorregiões chamadas de Territórios de Desenvolvimento.

A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

um aluno por SRE), no dia 17 de maio de 2016, e do I Encontro Estadual Educação e Juventude, entre os dias 14 a 16 de julho de 2016, com a participação de representantes dos estudantes do Ensino Médio das 47 SRE (três alunos por SRE).

Os encontros de discussão fizeram parte de uma ação mobilizadora da comunidade escolar e foram, portanto, o primeiro momento da Virada da Educação Minas Gerais, pois o seu objetivo foi o apontamento dos avanços e desafios referentes à organização do trabalho escolar, ao processo ensino-aprendizagem; à gestão escolar; ao desempenho educacional; às relações interpessoais; à convivência democrática e à educação integral. Ao discutirem seus principais desafios, fragilidades e potencialidades, as escolas puderam também estabelecer questões prioritárias e orientadoras de suas ações e projetos educacionais.

As Rodas de Conversa, realizadas nos 17 Territórios de Desenvolvimento, contaram com a participação de cerca de 3 mil estudantes e educadores, representando 1.450 escolas das 47 Superintendências Regionais de Ensino<sup>2</sup>, que discutiram sobre os pontos fortes e fracos das escolas e propuseram a construção de consensos e levantamento de soluções sobre os problemas elencados. Em todas as Rodas de Conversa, os estudantes argumentaram sua necessidade de maior participação na gestão das escolas, reconhecendo a importância dessa instituição no seu processo de formação e na vivência da cidadania. No entanto, pesquisas iniciais realizadas nesse período mostraram que os grêmios estudantis não eram uma realidade para a maioria das 2.650 escolas estaduais de Ensino Médio da rede estadual. Em Belo Horizonte, a realidade não era diferente, uma vez que das 348 escolas de Ensino Médio, apenas sete possuíam grêmios estudantis constituídos.

Em 2016, buscando mobilizar os jovens mineiros, a DJUV orientou cada SRE a escolher, dentre os estudantes das suas escolas de Ensino Médio, um(a) jovem entre 15 e 17 anos, com perfil de liderança, que estivesse participando de algum órgão colegiado da escola, do grêmios estudantis ou de associações comunitárias, para ser o jovem de referência da regional. Os jovens indicados participaram do Encontro Regional de Representantes da Juventude promovido pela DJUV com o intuito de planejar e desenvolver ações de mobilização da juventude em cada

---

<sup>2</sup> A gestão da SEE é descentralizada por meio das SRE - Superintendências Regionais de Ensino, que atualmente são 47. Os municípios mineiros são distribuídos nessas Superintendências agrupados por regionais de acordo com a proximidade geográfica. Assim, cada regional de ensino tem sob sua responsabilidade uma determinada quantidade de municípios e escolas.

A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

uma das superintendências Regionais de Ensino, ampliando, assim, os canais de comunicação com os estudantes e potencializando as ações da VEM.

Nesse encontro, os jovens participaram de rodas de conversa com temas ligados às categorias: Participação e Gestão Democrática; Comunicação, Mídia, Novas Linguagens e Tecnologias e Diversidade, Inclusão e Ações Afirmativas. As atividades desenvolvidas e as discussões realizadas culminaram na criação, pelos jovens, de um grupo de discussão no aplicativo de mensagens por celular *Whatsapp*, que conta com a participação de profissionais da DJUV. O grupo é administrado por uma equipe de estudantes e tem o objetivo de trocar informações, ideias e compartilhar problemas e situações diversas relacionadas ao cotidiano de suas escolas e regionais e ao projeto VEM.

O Encontro Regional foi também um momento de preparação para o I Encontro Estadual Educação e Juventude, que foi realizado em julho de 2016, em Belo Horizonte. Esse encontro contou com a participação de três representantes estudantis por SRE, cuja escolha foi orientada para que se garantisse a diversidade (incluindo jovens de escolas quilombolas e indígenas), mas que se mantivesse o perfil de liderança solicitado no Encontro Regional. Para esse evento, a SEE-MG contou com a parceria de entidades e instituições como a Rádio Inconfidência, União Colegial de Minas Gerais (UCMG), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), Circuito Fora do Eixo e Fórum das Juventudes da Grande BH.

Nessas oportunidades, os jovens se manifestaram quanto à escassez de espaços de participação na gestão de suas escolas. Também relataram que a ausência constante de diálogo entre gestão e estudantes dificulta o desenvolvimento de atividades de valorização da diversidade. De acordo com os jovens, a escola se mantém estagnada na reprodução de velhos paradigmas, e os espaços de construção dinâmica do novo, tão marcante nas juventudes, é praticamente inexistente. Ainda segundo os estudantes, seus espaços de participação nas escolas e suas formas de organização precisam ser ampliadas para que o processo educativo não se restrinja à mera reprodução de conteúdos, normas e práticas que pouco dialogam com a realidade da juventude. A escuta aos jovens permitiu à DJUV e à SEE-MG a definição de novas ações para a VEM, visando à ampliação desses espaços.

Nessa perspectiva, uma nova ação foi proposta às escolas, a Semana Escola em Movimento, desenvolvida entre os dias 22 a 27 de agosto de 2016 com toda a

## A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

comunidade escolar, mas dando especial atenção aos estudantes, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Segundo a SEE-MG, a Semana Escola em Movimento teve como objetivo principal:

proporcionar um momento de diálogo, reflexão e planejamento coletivo das escolas, a partir da análise dos processos e resultados das avaliações externa e interna, tendo em vista a relação entre ambas. Também deseja-se que as escolas refaçam seus itinerários avaliativos por meio da proposição de ações coletivas que contribuam para a garantia do direito à aprendizagem. E, por fim, também deseja-se que as escolas construam uma proposta de intervenção para o dia da Virada Educação Minas Gerais, a realizar-se no dia **17 de setembro** próximo. (MINAS GERAIS, 2016, Anexo 1, p.1)

O objetivo da DJUV era propor que as ações desenvolvidas no Dia da Virada fomentassem e ampliassem os espaços de participação da juventude nas escolas, sobretudo a criação dos Grêmios Estudantis, instituição legítima de representação dos estudantes na gestão da escola.

Como ações paralelas, a DJUV tem criado canais de comunicação que visam à divulgação de todas as ações e atividades desenvolvidas pelas escolas e pelos jovens estudantes. Dentre elas, há uma *fanpage* na rede social *Facebook* denominada "Rede Jovem da Virada Educação Minas Gerais", na qual os estudantes das escolas são incentivados a compartilhar suas ponderações, seus projetos e propostas sobre a educação mineira, e um grupo de discussão no aplicativo de mensagens *Whatsapp* denominado Oficial, que conta com a participação de líderes estudantis e pelo menos três estudantes representantes das escolas das 47 SRE. O grupo é administrado pela equipe da DJUV que participa e fomenta discussões com os jovens integrantes. Além disso, a DJUV elabora, disponibiliza e divulga aos jovens estudantes e aos Analistas Coordenadores Regionais da Juventude materiais que possam auxiliá-los a se formarem e a pensarem ações de mobilização e participação nos seus territórios.

Com a intenção de compreender melhor a participação estudantil no cotidiano escolar, foram selecionadas duas escolas de Ensino Médio da região metropolitana de Belo Horizonte nas quais a presença ou a ausência do grêmio foram identificadas. A Escola Estadual Professor Ricardo de Souza Cruz possui um grêmio estudantil que foi organizado por seus estudantes no início do ano de 2016 com o apoio da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Já os estudantes da Escola Estadual

A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

Maurício Murgel não possuem grêmios estudantis, apesar de demonstrarem a intenção de constituí-lo. Em contato com a DJUV, os estudantes dessa escola relataram dificuldades para a organização do grêmio e o pouco apoio da escola. Acredita-se que ambas as realidades poderão fornecer informações que possibilitarão identificar os entraves à constituição de grêmios estudantis nas escolas estaduais de Belo Horizonte e Minas Gerais. O objetivo, ao selecionar duas escolas para estudo de caso, é analisar as vivências dos estudantes e demais atores de cada escola de modo que a SEE-MG possa promover ações para fomentar a participação dos estudantes no cotidiano escolar e fortalecer a autonomia e a gestão democrática na escola.

A Escola Estadual Professor Ricardo de Souza Cruz atende a 542 alunos, distribuídos em turmas de anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Ensino Médio com habilitação para o Magistério da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). De acordo com o Censo Escolar (2015), em relação ao Ensino Médio, a Escola Estadual Professor Ricardo de Souza Cruz apresenta os seguintes dados quanto ao fluxo escolar:

**Tabela 1 - Reprovação, Abandono e Aprovação por ano escolar no Ensino Médio na Escola Estadual Professor Ricardo de Souza Cruz**

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	18,7% 17 reprovações	40,6% 36 abandonos	40,7% 36 aprovações
2º ano EM	13,2% 6 reprovações	28,9% 13 abandonos	57,9% 25 aprovações
3º ano EM	15,4% 5 reprovações	7,7% 3 abandonos	76,9% 20 aprovações

Fonte: Brasil (2015).

A análise da tabela acima revela que há um comprometimento no fluxo escolar, pois a maioria dos alunos é reprovada ou abandona a escola no 1º ano do Ensino Médio por motivos diversos. A presença do Grêmio Estudantil é recente, sendo uma de suas intenções justamente combater a evasão por meio de ações que integrem os estudantes à escola. Desde sua implementação, o grêmio tem-se mostrado atuante, sendo possível destacar dois momentos: em janeiro de 2016, o Grêmio Estudantil, com o apoio da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), organizou a ocupação da escola pelos estudantes em protesto quanto à decisão da SEE-MG em promover a coabitação do espaço da escola pelo Colégio Tiradentes da Polícia Militar. A escola cederia apenas o turno da tarde para a outra instituição,

mas os alunos consideraram que isso descaracterizaria o perfil da escola. A SEE-MG cedeu aos apelos dos estudantes, e a escola não precisou compartilhar seu espaço. Convém salientar que toda a ação dos estudantes contou com o respeito da gestora da escola. Nos encontros realizados pela SEE-MG com gestores das escolas de Ensino Médio e/ou equipe pedagógica da SRE Metropolitana responsável por esta escola há relatos recorrentes sobre o diferencial da participação dos estudantes na rotina da Escola Estadual Professor Ricardo de Souza Cruz.

A escola passou por um segundo processo de ocupação liderado pelo grêmio em outubro de 2016 quando, após assembleia com os estudantes, decidiram realizar a manifestação em protesto contra a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a reforma do Ensino Médio e contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, que propõe a instituição de um novo regime fiscal, alterando o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. As aulas foram suspensas durante uma semana e após o retorno das atividades os estudantes organizaram momentos de discussão coletiva, passeatas e manifestações dentro e fora da escola com temáticas referentes ao protesto.

A atual gestão do Grêmio Estudantil mantém informações sobre as atividades da escola e do grêmio em páginas da rede social *Facebook* e em grupos de discussão do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, que contam com a participação de outros representantes estudantis e líderes de organizações representativas de estudantes como a UBES, a AMES e a União Colegial de Minas Gerais (UCMG). Em todas as ações desenvolvidas no contexto da VEM, a SEE-MG contou com a colaboração, participação e atuação dos integrantes do Grêmio Estudantil da escola, com destaque para a atuação do seu presidente.

Já a Escola Estadual Maurício Murgel oferece apenas o Ensino Médio Regular e atende a 1.595 alunos. Em relação ao fluxo escolar, a Escola Estadual Maurício Murgel apresenta os seguintes dados:



A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

**Tabela 2 - Reprovação, Abandono e Aprovação por ano escolar no Ensino Médio na Escola Estadual Maurício Murgel**

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	23,7% 128 reprovações	0,1% 1 abandono	76,2% 409 aprovações
2º ano EM	5,9% 30 reprovações	0,4% 3 abandonos	93,7% 470 aprovações
3º ano EM	18,1% 86 reprovações	2,2% 11 abandonos	79,7% 376 aprovações

Fonte: Brasil (2015).

Embora os índices de abandono escolar sejam relativamente baixos, principalmente se comparados à outra escola, cujos dados são alarmantes, a taxa de reprovação no 1º e no 3º ano são consideráveis. Entretanto, a situação do 1º ano parece mais grave e chama a atenção novamente para fragilidade dessa etapa e ano de escolaridade nas escolas públicas.

Ao contrário da Escola Estadual Professor Ricardo de Souza Cruz, a Escola Estadual Maurício Murgel não possui Grêmio Estudantil, e as relações com os estudantes não são, na percepção destes, marcadas pelo diálogo. Em reunião com representantes de estudantes das escolas estaduais de Belo Horizonte, realizada pela DJUV em março de 2016, no auditório da Escola Estadual Maurício Murgel, os alunos dessa escola manifestaram sua insatisfação com essa situação uma vez que não conseguiam criar um grêmio por falta de diálogo com a direção. Após o encontro, eles reportaram à equipe muitas situações em que se sentiam excluídos dos processos decisórios da escola e de como gostariam de poder contar com mais espaços de participação e de troca de ideias e opiniões sobre o cotidiano escolar. A direção da escola não viabiliza a concretização dessa ação, pois acredita e defende que a instituição do grêmio é de sua responsabilidade e não dos estudantes. Dessa forma, o grêmio só seria estruturado no ano letivo de 2017, sob a coordenação dos pedagogos e professores da escola. Essa agenda foi apresentada, na forma de *slides*, pela direção da escola à comunidade no Dia da Virada, realizada no auditório da escola.

Apesar das diferenças, as duas escolas têm em comum o público: jovens a partir de 15 anos, com histórias, itinerários, crenças, valores, sentimentos, necessidades e potencialidades diversos, que buscam espaços de participação no cotidiano de suas escolas. As ações desenvolvidas na VEM, ao possibilitarem a ampla participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, especialmente os jovens de 15 a 17

## A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

anos de idade, permitiram à SEE-MG, a partir dos registros encaminhados pelas escolas e das observações feitas pelos servidores que acompanharam todas elas, principalmente no Dia da Virada, conhecer narrativas diversas sobre os itinerários construídos e traçados pelas escolas. Com isso, vozes dissonantes e consonantes foram identificadas, revelando valores e contradições essenciais à compreensão da realidade de cada escola. E, entre os consensos apresentados pelos estudantes, está a reivindicação por maior participação na gestão da escola, na construção coletiva de suas normas e no desenvolvimento de atividades inovadoras que a tornem mais dinâmica.

Considerando, então, que a Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, no Art. 1º, assegura aos estudantes a organização de grêmios estudantis “como atividades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educativas, culturais, cívicas, desportivas, sociais” (BRASIL, 1985), e que a Lei Estadual nº 13.410, de 21 de dezembro de 1999, em seu Art. 1º, considera livre “a organização e o funcionamento de grêmios estudantis ou entidades similares nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados” (MINAS GERAIS, 1999), a SEE-MG acredita que os grêmios não precisam da autorização ou coordenação da escola para serem constituídos.

A legislação estadual referente à criação dos grêmios é do ano de 1999, e, desde então, as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio tiveram como foco a reestruturação curricular e a organização da escola. Entretanto, em 2014, com o desenvolvimento das ações de formação docente previstas no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, desenvolvido em articulação e coordenação pela União e governos estaduais, o debate sobre o protagonismo juvenil no processo educativo encontrou espaço.

Os grêmios voltaram a ser pauta nas discussões pedagógicas da SEE-MG e, com a criação da DJUV, passaram a ser um ponto focal, entendidos como uma das formas de participação da juventude na escola e, conseqüentemente, na sociedade. A Constituição Federal de 1988 instituiu, pelo Inciso VI do Art. 206, a gestão democrática do ensino como um dos princípios da educação pública brasileira, que foi também referendada pelo inciso VIII do Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996. Desde então, a expressão gestão democrática tem sido foco de debates sobre a educação.

A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

A LDB destaca a participação dos profissionais e da comunidade escolar e local e a autonomia pedagógica e financeira da escola como princípios da gestão democrática. É dessa forma que as escolas devem definir seu projeto pedagógico e fazer suas deliberações. De acordo com Paro (2010), é preciso considerar que esses processos decisórios e participativos nem sempre se darão de forma consensual, afinal, como ele afirma, há múltiplos e variados valores em jogo na escola, dada a diversidade de sujeitos que nela convivem.

Portanto, é preciso que a gestão seja compartilhada e que as decisões e deliberações não se concentrem na figura do diretor. Oferecer uma educação de qualidade significa democratizar o acesso ao conhecimento, criar e manter espaços de discussão e partilha de ideias para a construção e concretização do projeto pedagógico da escola. Entendemos que a participação é um processo inerente à democracia e, como afirma Gadotti (2014), incide positivamente na aprendizagem. Compõe a natureza do ato pedagógico, pois “formar para a participação não é só formar para a cidadania, é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país; a participação é um pressuposto da própria aprendizagem” (GADOTTI, 2014, p. 1) Ainda segundo esse autor, a participação tem uma dimensão pedagógica, pois permite formar para o exercício da cidadania e uma função política, pois permite a intervenção na tomada de decisões.

Dessa forma, é preciso que as escolas criem, para todos os seus sujeitos, espaços e condições de participação. De acordo com Martins e Dayrell, é preciso argumentar em que medida a

democratização da escola, atualmente, contempla o estudante como um ator com direito a participação efetiva no cotidiano escolar. Segundo Bessa et. al. ([s.n.t.]): A democratização do processo de gestão deve garantir, através do exercício permanente de análise e de ações participativas o acesso igualitário às informações a todos os segmentos da comunidade escolar e a aceitação da diversidade de opiniões e interesses. Dentro desse contexto, o Grêmios estudantil vem se constituindo como excelente dispositivo para a concretização de um processo mais solidário entre os diversos grupos. (MARTINS e DAYRELL, s/d, p.3).

A criação de espaços de participação como o Grêmios Estudantil pode fortalecer o processo de formação cidadã e, conseqüentemente, a autonomia e a gestão democrática da escola. Para isso, espaços como o grêmios devem se configurar em

## A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

espaços de discussão, de construção do projeto educativo, de partilha de ideias, de consensos e deliberações e de apreensão de conhecimentos e redes de relações.

Por se tratar de um caso de gestão que envolve a juventude, fez-se a opção por utilizar uma ferramenta de coleta de dados mais próxima dos estudantes, que permitisse uma comunicação eficiente e possível de ser registrada: o aplicativo de mensagens *Whatsapp*. A proposta de utilização do aplicativo de mensagens se deve às experiências anteriormente citadas, uma vez que este tem se demonstrado um instrumento eficiente de comunicação com os estudantes. A intenção ao utilizar esse canal para fomentar discussões a partir de um roteiro previamente elaborado é captar a expressão do jovem em um ambiente de interação que lhe é familiar. As limitações no uso vão desde os cuidados com o registro das informações ao planejamento e organização das discussões para que a própria dinâmica do aplicativo não comprometa a interação entre os estudantes. No entanto, acredita-se que a facilidade para a comunicação e a obtenção dos dados, além da possibilidade de registro das informações, será uma das vantagens na utilização da ferramenta.

Serão criados dois grupos de discussão: um com integrantes do grêmio e representantes dos estudantes e outro com os gestores (direção, vice-direção e coordenação pedagógica) das escolas selecionadas para esta pesquisa. Durante um período de 20 dias, aproximadamente, serão discutidos nesses grupos aspectos referentes à participação estudantil na gestão da escola e às questões a que este trabalho se propõe a responder. Os grupos não serão grandes, permitindo, assim, maior interação entre os participantes e o acompanhamento das contribuições de cada um.

Outro instrumento a ser utilizado é um questionário direcionado à escola, que tem o objetivo de proceder o diagnóstico de participação da juventude na escola e no seu território, a ser aplicado pela DJUV ainda no início do ano letivo de 2017. Além desses instrumentos, servirão como dados as anotações de um diário de bordo para registrar as observações feitas diretamente nas escolas selecionadas e as informações coletadas nas páginas da rede social *Facebook* já utilizadas pela SEE e pelos estudantes: Rede Jovem da Virada Educação Minas Gerais, Grêmio Lume que se Fez Farol e Ocupa Ricardão.

A pesquisa se apoiará, portanto, em análise qualitativa da situação das escolas observadas diante dos conceitos de gestão democrática e participação juvenil nas escolas. A análise dos questionários e dos documentos referentes à ação do Grêmio

A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

Estudantil e às decisões da gestão da escola podem oferecer informações sobre a dinâmica da participação dos estudantes no cotidiano das escolas observadas e oferecer informações importantes para a definição das ações a serem propostas.

O grêmio pode ser, potencialmente, o espaço do encontro, da afetividade e do diálogo, e a escola precisa estar atenta a essa necessidade dos jovens. Diante disso, a instituição desse espaço de representação do jovem na gestão da escola é uma das ações a serem implementadas pela SEE-MG com o intuito de fomentar a participação dos sujeitos no processo educativo. Mas é preciso considerar que essa implementação precisa ser conduzida pelos estudantes e não pelos profissionais da escola, afinal o grêmio é uma instituição de representação daqueles. Sua existência e seu funcionamento podem contribuir para a consolidação do projeto pedagógico da escola, para o fortalecimento da autonomia, para a consolidação do diálogo, para o desenvolvimento de uma cultura cidadã.

Diante do que foi exposto, é importante retomar a questão de pesquisa, que visa a identificar quais são os entraves à constituição de grêmios estudantis nas escolas estaduais de Belo Horizonte no contexto do projeto VEM. O objetivo, ao analisar as ações e vivências de cada escola, é propor ações que podem ser desenvolvidas pela SEE-MG para que os grêmios estudantis possam ser implementados nas escolas estaduais de Ensino Médio de Belo Horizonte de maneira a fomentar a participação dos estudantes no cotidiano escolar e, conseqüentemente, fortalecer a autonomia e a gestão democrática da escola.

Outras importantes questões também se colocam em relação à participação e à representação estudantil e ajudam a refletir criticamente sobre os jovens e sua relação com a escola: as escolas reconhecem os jovens como sujeitos socioculturais, como indivíduos diversos, que possuem história, desejos, anseios, medos, e comportamentos e hábitos próprios de sua idade ou tende a reduzi-los a uma visão estereotipada de estudante? A prática escolar considera a totalidade desses sujeitos? A escola tem sido para os jovens um espaço de ampliação de experiências? Que espaços de reflexão sobre seus anseios, angústias e projetos de vida as escolas oferecem aos jovens? Os jovens têm interesse em participar dos processos decisórios da escola? Direção e estudantes têm o mesmo conceito de participação? O que é participação para esses sujeitos? Como a criação de espaços de participação e representação como o Grêmio Estudantil pode contribuir para uma prática educativa mais atrativa para o jovem? E, sobretudo, como aproximar a escola da juventude?

## Referências

BRASIL. **Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm)>. Acesso em: 13 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

GADOTTI, M. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. **Conae 2014**. Disponível em <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo\\_moacir\\_gadotti.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2016.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. **Juventude e Participação**: disputas e relações no cotidiano escolar. s.d. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/juventude-e-participacao-disputas-e-relacoes-no-cotidiano-escolar/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 13.410 de 21 de dezembro de 1999**. Altera dispositivos da lei nº 12.084, de 12 de janeiro de 1996, que assegura a livre organização estudantil e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1999-12-21;13410>>. Acesso em: 13 set. 2016.

---

A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA VIRADA DA EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

\_\_\_\_\_. **Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica (SB): Diretoria de Juventude. Belo Horizonte: SEPLAG/MG – SEE/MG, 2015.

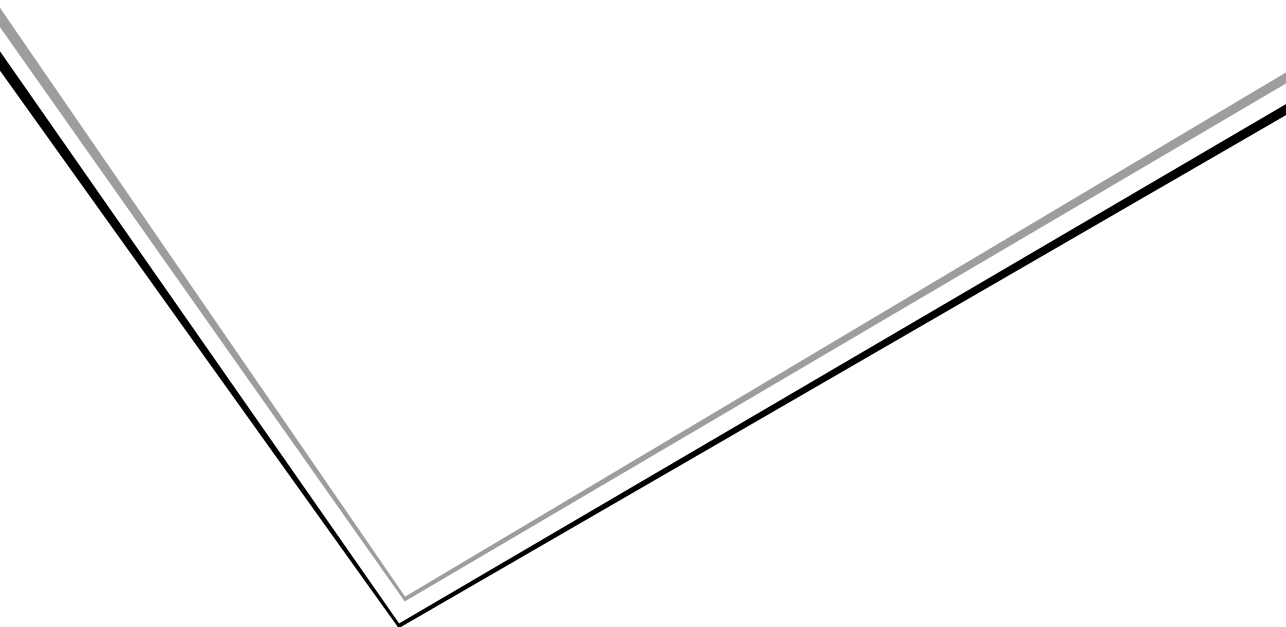
PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.





# SEÇÃO 5

Ensino Superior





EXPANDIR PARA INCLUIR E INCLUIR PARA DEMOCRATIZAR: REFLEXÕES SOBRE AS ATUAIS TRANSFORMAÇÕES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

## EXPANDIR PARA INCLUIR E INCLUIR PARA DEMOCRATIZAR: REFLEXÕES SOBRE AS ATUAIS TRANSFORMAÇÕES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

*Rodrigo Chaves de Mello\**

Ao longo dos últimos anos, a universidade brasileira, em especial em seu segmento federal, tem experienciado transformações de grande monta. Despedindo-se da imagem que outrora a definia enquanto um enclave escolástico, aristocrático, fechado e autorreferente, a universidade que parece querer despontar ao futuro indica a construção de um espaço vibrante, plural, aberto e socialmente referenciado. Acompanhando os esforços que o país vem impetrando para a reversão de um dramático quadro de desigualdades e exclusões sociais, a universidade vem se convertendo em plataforma privilegiada para a experimentação de políticas públicas de cunho inclusivista e democratizante, respondendo, assim, à amplitude de demandas e expectativas sociais sobre ela lançadas.

Entre estas políticas públicas, ao menos três merecem lugar de destaque no processo de expansão do escopo democratizante da universidade: i) A efetivação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como porta de entrada ao ensino superior. Aqui, ao padronizar o resultado do desempenho dos estudantes em torno de um indicador único e nacionalmente reconhecido, o ENEM, além de destronar o excludente modelo dos vestibulares paroquialistas, terminou por ampliar enormemente as oportunidades de acesso à universidade ao servir, entre outras coisas, como referência à participação no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação. ii) A implementação da lei de cotas, política operacionalizada em torno da tônica da discriminação positiva e voltada para a garantia do acesso à universidade a uma ampla parcela da sociedade até então dela apartada, tais como estudantes de escola pública, jovens de baixa renda, populações negras e indígenas. iii) E o Reuni, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Por meio deste programa, em questão de alguns poucos anos, o sistema universidade nacional ampliou sua escala

\* Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – Ceará.

EXPANDIR PARA INCLUIR E INCLUIR PARA DEMOCRATIZAR: REFLEXÕES SOBRE AS ATUAIS TRANSFORMAÇÕES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

de maneira significativa. Seja pela expansão de cursos e vagas em universidades já existentes, seja pela construção novos campi em distintas regiões do território nacional, o fato é que o Reuni demarcou importante inflexão na história da democratização da universidade brasileira.

Em articulação, estas três frentes protagonizaram a maior, mais robusta e bem sucedida política de expansão global do ensino superior no curso da recente história nacional. Aqui é importante atentarmos para a dimensão global do fato, pois acompanhando a elevação exponencial do número de matrículas de novos estudantes, a universidade também alargou seu quadro de servidores técnico administrativos e de docentes.<sup>1</sup>

Assim, reestabelecendo vínculos e conexões com o mundo externo, a universidade se tornou mais afeita e representativa da sociedade que a engloba e, no limite, a justifica. Coloriu-se de povo e nutriu-se de diversidades. E, abrindo-se aos ventos soprados desde uma sociedade que se quer mais justa e igualitária, parece ter descoberto que a rota para transformação da realidade passa pela construção de uma via de mão dupla. Neste sentido, parecem-nos acertadas as palavras de Darcy Ribeiro sobre a universidade necessária.

Por um lado, (...) a cultura sobre a qual a universidade opera é um símile conceitual do mundo, em sua totalidade no qual se refletem todas as alterações substanciais da vida social, e, por outro lado, por que a Universidade não atua como um multiplicador passivo de uma cultura exógena, mas tem certa capacidade de nela imprimir a sua marca e de propor-se projetos de transformação racional da totalidade social de que a universidade participa (RIBEIRO, 1975, p. 14).

Neste sentido, caudatária da tese que define a democracia como regime político que oportuniza aos cidadãos o direito a se ter e demandar direitos, podemos firmar que uma universidade que se quer inclusiva sofre pressão por produzir inclusões cada vez maiores e melhores, afirmando assim sua conexão com o espírito democrático da sociedade que a abraça.

---

1 Alguns dados demonstram a dimensão do processo de expansão da universidade. Em 2002 o Brasil possuía 45 universidades distribuídas ao longo de 148 campus/unidades. Em 2014 este número passou para 63 universidades organizadas em torno de 321 campus/unidades. Cabe notar que a expansão deu-se, prioritariamente, em favorecimento dos processos de interiorização. Assim, entre 2002 e 2010 o número de municípios atendidos por universidade federais saltou de 114 para 272, um crescimento de 138%. Ao que concerne ao número de ofertas de vagas na graduação presencial, observamos um salto, entre 2003 e 2011, de 109 mil para 231 mil. No cômputo geral, somando-se as modalidades de graduação presencial, educação a distância e pós-graduação, também no período 2003 a 2011, observamos um salto de aproximadamente 600 mil para 1 milhão de matrículas. No referente ao orçamento, entre o período 2003 a 2012, o crescimento também foi significativo, saltando de R\$ 10 bilhões para R\$ 26 bilhões. (MEC, 2012)

Todavia, em que pesem as inegáveis potencialidades democratizantes inauguradas pela nova fase da universidade brasileira, estas políticas também foram atravessadas por tensões e conflitos de variadas ordens. Desde os primeiros momentos de sua implementação, entusiastas e críticos dividiram-se em torno do debate acerca de uma questão incontornável e urgente: como promover a expansão da universidade sem, contudo, comprometer as exigências próprias à excelência acadêmica? Em outras palavras, como construir uma universidade atenta, a um só tempo, às pressões externas por inclusão e as exigências internas por fidelidade aos compromissos com a qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão?

Caudatárias de uma questão materialmente complexa e multifacetada, estas questões nunca alcançaram respostas simples e definitivas. Longe disto, transcorrido pouco mais de uma década do início do período do auge de reformulação da universidade, creio que hoje possamos enxergar, desde um ângulo mais objetivo e menos passional, que a tensão existente em seu interior, além de nunca ter sido eliminada, converteu-se, outrossim, em uma força de alimentação do processo de implementação da própria política expansionista. Tal qual o caminhante que faz o seu caminho ao caminhar, ao topar a empreitada rumo a um novo patamar inclusivo e, ciente da impossibilidade de eliminar as dificuldades e contradições que necessariamente acompanham um processo desta magnitude, a universidade viu-se forçada aprender com os percalços e obstáculos inerentes à política de expansão e a democratização do acesso.

Neste sentido, se por um lado, a expansão fez com que rotinas já inadequadas e ineficientes tornassem-se flagrantes, trazendo à luz do sol os revezes de uma instituição que durante longo tempo se organizou em torno de expedientes e procedimentos burocráticos truncados, atabalhoados e, no limite, improvisados, por outro, demandou a reformulação eficaz das rotinas administrativas, forçando a necessidade de maior padronização no fluxo das atividades gestoras, melhor divisão de tarefas e funções, transparência no gasto dos recursos públicos, além da firme exigência de solidificação de mecanismos voltados à gestão democrática e participativa.

Com efeito, os trabalhos que seguem e dão corpo a esta sessão, operam, cada qual a seu modo, sob o signo desta tensão. São textos relevantes e que iluminam facetas nem sempre vistas e certamente pouco óbvias acerca do funcionamento cotidiano da universidade. No cômputo geral, ao menos dois aspectos me parecem fundamentais para demarcar a relevância dos presentes estudos de caso.

Em primeiro lugar, abordam, a partir de diferentes esquadros e temáticas, questões referentes às políticas administrativas de uma mesma instituição de ensino superior: a Universidade Federal de Juiz de Fora. Desta forma, terminam, em conjunto, por produzir um mosaico satisfatório acerca de algumas das muitas frentes que compõe o rol de desafios de administração de uma universidade que se encontra em pleno processo de expansão.

Em segundo lugar, ao serem fruto de trabalhos de pesquisa de servidores técnico-administrativos vinculados ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF -, os estudos de caso doravante apresentados trazem à baila o ponto de vista de personagens fundamentais ao cotidiano universitário mas, em geral, olvidados.

A sessão será composta por oito estudos de caso de gestão, os quais apresentarei abaixo.

Escrito em parceria com Carla Silva Machado e Marcos Tanure Sanábio, o texto de Karine de Paula Barros, intitulado “O fluxo de processos na coordenação de contratos da UFJF: um estudo sobre os maiores desafios para a otimização dos trabalhos”, aborda as dificuldades inerentes aos processos de contratação de serviços que, ao conferirem suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão, terminam por impactar na qualidade das atividades-fim da universidade. Segundo os autores, o setor de contratos da universidade sofre tanto com a falta de uma clara delimitação acerca do âmbito de suas atividades quanto com a ausência de padronizações que otimizem o fluxo dos processos instaurados. Ainda sobre a questão referente à gestão dos contratos por parte da universidade, o estudo que Gilda Firmino Alves Pereira assina em parceria com Amélia Gabriela T. M. Ramos Paiva e Marcus Vinicius David intitulado “Sistema de gestão de contratos continuados: uma análise das limitações enfrentadas na gestão da Universidade Federal de Juiz de Fora”, procura investigar questões que apontem a importância de aprimoramento dos fluxos dos processos que envolvem políticas de contratação da prestação de serviços

continuados. Diante disto, o trabalho objetiva tanto identificação dos entraves colocados aos gestores/fiscais de contratos no que tange ao desempenho de suas funções quanto fornecer insumos que apontem à necessidade de estruturação e implementação de um sistema informatizado na UFJF que possibilite um melhor controle e acompanhamento dos contratos de serviços continuados.

O terceiro artigo, intitulado “Os Entraves na pactuação das metas do PROADES na Universidade Federal de Juiz de Fora”, de autoria de Maurício Policiano Pereira em conjunto com Camila Gonçalves Silva Figueiredo e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, procura analisar as dificuldades enfrentadas para a efetivação do cumprimento das metas estabelecidas pelo Programa de Avaliação de Desempenho dos Funcionários Técnico Administrativos em Educação da UFJF. Partindo da percepção de que a universidade, enquanto instituição pública, tem como objetivo maior a prestação de serviços de qualidade a seu público alvo, os autores entendem ser essencial que os servidores lotados na unidade beneficiem-se de processos de desenvolvimento pessoal que impactem no exercício laboral, atendendo, assim, aos objetivos da universidade e as expectativas da comunidade. Neste sentido, seu estudo aponta questões que envolvem as possibilidades para que a Unidade de Gestão de Pessoas possa melhor contribuir com o aprimoramento do plano de metas e também a implementação de eventuais ações que estimulem a participação dos TAEs tanto no estabelecimento quanto no cumprimento das metas.

O quarto trabalho procura refletir sobre as políticas de estágio em curso na universidade. Intitulado “Relação Empresa/Instituição: um Estudo sobre o Estágio Desenvolvido no Curso de Engenharia de Produção da UFJF” e assinado por Antônio Sávio Teixeira Carneiro em parceria com Leonardo Augusto Felipe de Mattos e Marco Aurélio Kistemann Júnior, o texto parte da premissa de que como parte fundamental da engrenagem social, é dever da universidade criar pontes com o mundo do trabalho, oportunizando, assim, ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Desta feita, o artigo aponta a necessidade de constituição de mecanismos internos que facilitem a promoção do estágio, maximizando assim, as oportunidades formativas dos alunos.

Por seu turno, o artigo de Sônia Maria Ferreira Azalim, Laura Assis e Lourival Batista de Oliveira Junior, traz à discussão um tema fundamental para o aprimoramento da qualidade no ensino superior. Intitulado “Política de Acompanhamento de Egressos:

Oportunidade de Aprimoramento do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária da UFJF”, o texto pretende investigar como o acompanhamento de alunos egressos poderia impactar positivamente na elaboração dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC). Mesmo partindo do caso de um curso específico, a problemática levantada poderia facilmente ser estendida a outros cursos da universidade.

Já em “A Gestão de Processos de Ensino de Graduação: Estudo Sobre as Demandas de Trabalhos de Campo e Visitas Técnicas na UFJF”, com a assessoria de Paola Lili Lucena e Cassiano Caon Amorin, a pesquisadora Edilvana Mara da Silva Lopes procura refletir sobre as ações envolvidas no gerenciamento das atividades de ensino e aprendizagem externas ao espaço da universidade e enquadradas sob o conceito de visitas técnicas e trabalhos de campo. Partindo da necessidade de reconhecimento, por parte da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da peculiaridades envolvidas no itinerário formativo de alguns cursos, os autores procuram iluminar alguns dos principais gargalos enfrentados no decorrer do processo de produção de um diagnóstico eficaz acerca dos fluxos que envolvem a solicitação e a execução de viagens formativas. Em nosso entender, a partir da abordagem específica sobre a política de solicitação de transportes para atividades que envolvem trabalhos de campo, a autora, de certa forma, tangenciou uma questão maior e de fundamental importância, qual seja, a da necessidade de uma maior afinação, a partir do refinamento dos sistemas de gestão da informação, no interior do circuito entre o input de demandas que afluem aos múltiplos órgãos da gestão universitária e o output das soluções apresentadas.

Finalmente, os dois últimos textos estruturam-se em torno de temática semelhante, a saber, a forma como a universidade vem conduzindo os processos de inclusão de servidores com deficiência.

Em “O processo inclusivo no que tange aos servidores públicos: análise reflexiva no âmbito da UFJF”, a autora Renata Miranda de Freitas Alencar, em conjunto e parceria com Amanda Sangy Quiossa e Carolina Alves Magaldi, objetiva investigar as formas como a UFJF tem se preocupado em melhorar o trabalho dos servidores com deficiência que atuam junto à instituição. Segundo a percepção dos autores, ainda existem aspectos básicos relacionados à inclusão que precisam ser efetivados



na instituição, dentro de um processo que envolve a ampliação do próprio conceito de inclusão social.

Finalmente, no texto intitulado “A inclusão dos servidores com deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora”, escrito por Thais Quintão Ferreira Valle com o auxílio e contribuição de Daniel Eveling da Silva e Rosângela Veiga Ferreira, somos levados a refletir, a partir de argumentos robustos e bem plantados, sobre a importância e a necessidade de constituição de um banco de dados que institua patamares fecundos para o estabelecimento de estratégias mais consolidadas para a inclusão dos servidores com deficiências. Assim, interessa aos autores saber como a UFJF vem acompanhando, sistematizando e monitorando as informações referentes aos funcionários com deficiência no interior da instituição, de forma a identificar suas reais necessidades e incrementar políticas de inclusão que proporcionem desenvolvimento profissional, acesso físico e bem estar laboral.

Com efeito, trazendo ao leitor diferentes ângulos sobre o processo de gestão da universidade face aos impactos recentemente deflagrados pelas políticas expansionistas, os artigos que seguem convidam ao desenvolvimento de um olhar mais generoso com relação a uma instituição que não se furtou ao desafio de se transformar para poder contribuir com a urgente necessidade de transformação global do país e a promoção de uma sociedade mais justa, equânime, solidária e democrática.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&category\\_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 mai. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1975.

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

## O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

*Karine de Paula Barros\**  
*Carla Silva Machado\*\**  
*Marcos Tanure Sanábio\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda o fluxo de processos na coordenação de contratos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Karine de Paula Barros, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e coordenadora do setor de contratos da UFJF, em parceria com o seu orientador no PPGP/UFJF, professor Marcos Tanure Sanábio e com Carla Silva Machado, doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio).

O caso em estudo tem como cenário a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mais especificamente a Coordenação de Contratos (CCON) da instituição e irá apresentar os seus maiores entraves e obstáculos para o regular fluxo dos processos de trabalho desenvolvidos, instaurados com o objetivo de celebrar contratos e termos aditivos para suprir a instituição com os materiais e serviços necessários para o desenvolvimento de suas atividades, em especial o ensino, a pesquisa e a extensão.

O desenvolvimento das atividades-fim da instituição está intimamente relacionado ao processo de contratação, visto que há dependência da conclusão dos procedimentos para a efetivação de compras de materiais e contratação de serviços que conferem suporte para o ensino, a pesquisa e a extensão.

A gestão de contratos envolve o acompanhamento e controle de inúmeras atividades, a exemplo dos prazos de vigência, execução do objeto, pagamentos efetuados, dentre outras, logo, seu trâmite se desenvolve por meio da inter-relação de várias unidades institucionais. Porém, acreditamos que os atos que integram o processo licitatório, quase em sua totalidade, encontram-se dispersos por diversos setores da UFJF e, por isso, com elevada frequência, apresentam-se desconexos.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora do Setor de Contratos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\* Licenciada em Letras (UFV). Mestre em Educação (PPGE/UFJF). Doutoranda em Educação (PUC/Rio).

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFLA). Professor Titular da UFJF.

---

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

No âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, a Coordenação de Contratos é o setor responsável por uma parcela significativa dos atos que compõem o processo destinado à formalização e prorrogação contratual. Todavia, desde a deflagração do procedimento licitatório até a execução dos contratos, diversos são os setores envolvidos no processo.

A necessidade da compra de materiais, da execução de obras e da obtenção de serviços acarreta para as unidades acadêmicas e administrativas da UFJF o dever de provocar a Coordenação de Suprimentos para que inaugure o processo licitatório. Posteriormente, a Coordenação de Execução e Suporte Financeiro, a Coordenação de Contratos, a Procuradoria Federal, a Pró-reitoria de Planejamento e Gestão, o Gabinete do Reitor terão interferência no processo, cada qual dentro de seu âmbito de atribuições.

As demandas que visam à formalização de instrumentos contratuais e termos aditivos, no âmbito da UFJF, não obedecem a uma padronização, em função da inexistência de normas preestabelecidas para serem seguidas. Em decorrência disso, a tramitação dos processos pode ser muito demorada, visto que, muito frequentemente, a Coordenação de Contratos necessita interrompê-la para que sejam realizadas funções que não são de sua competência, tais como: apresentação pela unidade requisitante de propostas de preço apresentadas por empresas atuantes no setor que se pretende contratar, regularização da situação da empresa perante o SICAF (Sistema Unificado de Cadastramento de Fornecedores), que em geral é exigência para a contração e prorrogação dos contratos. Não obstante, a responsabilidade pela demora no trâmite dos processos é, muitas vezes, atribuída ao setor de contratos.

Importante destacar que, como não existe uma padronização do processo licitatório na Universidade Federal de Juiz de Fora, muitas unidades abrem o processo, mas não se encargam do acompanhamento da execução contratual e não se munem de aportes para a formalização tempestiva da prorrogação dos contratos. Muitas vezes, a solicitação chega ao setor quando já não mais existe tempo hábil para prorrogar os contratos, seja pelo curto lapso temporal entre a solicitação e o término da vigência contratual, seja por já ter se dado o fim da vigência, ocorrendo a solução de continuidade do contrato, situação que impede sua prorrogação, por expressa disposição legal.

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Vale ainda destacar que a licitação é um procedimento que está expresso pela Constituição Federal de 1988. No Artigo 37, Inciso XXI do documento, está delineado o dever de licitar, imposto à administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, ressalvados os casos expressamente previstos em lei (BRASIL, 1988).

A licitação se constitui em uma série de atos que devem ser desencadeados pela administração, previamente à efetivação de obras, serviços, compras e alienações que pretender realizar, de modo a garantir, nos termos usados por Mello Filho, “um procedimento por meio do qual o Estado realize uma contratação independentemente dos eventuais vínculos pessoais do contratado com o administrador público” (MELLO-FILHO, 2008, p. 6).

Ainda segundo o autor, a constitucionalização dos procedimentos direcionados à escolha das melhores propostas para contratação com a Administração se deu em função da inexistência de uma padronização da matéria, que se encontrava dispersa em leis estaduais e municipais que regulamentavam, até então, os mecanismos de compra pelos entes da federação.

Assim, em harmonia com o comando constitucional inserto no Art. 37, Inciso XXI, no que se refere à aquisição de bens, prestação de serviços e obras, a Administração Pública deve se pautar pelos delineamentos traçados na Lei nº 8.666/93, denominada Lei de Licitações e Contratos, que determina que os contratos administrativos, devem ser precedidos de processo licitatório, ressalvadas as previsões legais de contratação direta.

Dessa forma, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na qualidade de autarquia federal, integra a Administração Pública Indireta, estando sujeita às normas que a regulamentam. Logo, a contratação de bens e serviços direcionados ao atendimento da atividade-fim da UFJF deve necessariamente atender aos comandos da Lei de Licitações e Contratos (BRASIL, 1993).

Das diretrizes traçadas na lei de referência decorre uma série de atos, tais como: elaboração de minuta de edital de licitação e contrato, dotação orçamentária, análise jurídica da viabilidade da demanda e formalização do contrato, dentre outras, que implicam atividades desenvolvidas por diversos atores institucionais, conforme mencionado anteriormente, e se materializam na formação de um processo. A modificação nos quantitativos da demanda pelas atividades desenvolvidas no

---

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

âmbito da instituição tem interferência nos processos de trabalho relacionados à contratação de bens e serviços. É neste sentido que entendemos a importância de uma padronização dos processos em toda a instituição como uma maneira de garantir melhor desempenho no processo licitatório da instituição sem acarretar em culpabilização de um setor, muitas vezes, o setor de contratos, responsável por coordenar essa demanda.

Dentro da estrutura organizacional da UFJF, a Coordenação de Contratos está diretamente subordinada à Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, instância da UFJF que detém, entre outras, a função de identificar as necessidades de aquisição de bens e de contratação de serviços.

Desde sua criação, que ocorreu no mês de setembro de 2006, o setor esbarra em diversos entraves, como espaço físico reduzido, equipamentos obsoletos e/ou que não atendem de forma satisfatória às demandas. Para além dos problemas estruturais, as atribuições do setor não se encontram formalmente delineadas, da mesma forma que não existe uma padronização estabelecida para o fluxo dos processos instaurados, conforme mencionado anteriormente, visando à formalização de contratos e termos aditivos.

O setor é composto por seis servidores, incluindo o cargo de chefia direta, denominado de Coordenador de Contratos e atualmente é responsável pela elaboração, acompanhamento documental e trâmite dos contratos e termos aditivos firmados pela UFJF, campus Juiz de Fora e campus Governador Valadares, seja para contratação de serviços, compra de materiais ou execução de obras.

Segundo o Relatório de Autoavaliação Institucional da UFJF, a instituição, em função da adesão ao Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), em 2007, elevou consideravelmente seu número de vagas na graduação, processo que refletiu em investimento na construção de mais salas de aula, laboratórios, bibliotecas e compra de equipamentos. Todos esses investimentos implicam a multiplicação dos processos de trabalho desenvolvidos na Coordenação de Contratos. O setor que até então cumpria uma rotina relativamente tranquila de trabalho experimentou o peso do excesso de serviços a serem desenvolvidos.

---

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Além do excesso de atividades, após a adesão da universidade ao Reuni, percebe-se, no cotidiano do setor, a ausência de mecanismos como a predefinição de atribuições do setor, além da falta de uma fiscalização na execução dos contratos que confira suporte às atividades de modo a contribuir para o perfeito acompanhamento, desdobramento, controle e fiscalização dos contratos e consequente bom desempenho da administração, o que constitui em um sério entrave. Vale ressaltar que o setor de contratos realiza um controle meramente documental, limitando-se à conferência dos dados fornecidos pela empresa e sua confrontação com os termos contratuais. Neste sentido, entendemos que esta parte do processo precisa ser repensada para melhorar toda a cadeia, deixando o processo mais dinâmico e, ao mesmo tempo, mais transparente, evitando o desgaste de uma fiscalização, visto que no âmbito da UFJF a nomeação de gestores e fiscais contratuais começou a acontecer no segundo semestre de 2016 e, frequentemente, a Coordenação de Contratos recebe demandas atinentes a problemas decorrentes da execução contratual, que seria encargo de uma suposta fiscalização.

Na estrutura organizacional da UFJF, a Coordenação de Compras e Suprimentos (COSUP) é o setor responsável pelo manejo do processo licitatório. Porém, cada unidade acadêmica ou administrativa, bem como pró-reitorias que vislumbrem a necessidade de contratar um serviço, realizar uma obra ou adquirir quaisquer bens deve provocar a Coordenação de Compras e Suprimentos no sentido de inaugurar o procedimento licitatório prévio à contratação.

Cabe ao requisitante do objeto a ser contratado delinear o respectivo termo de referência, que é definido no repositório do Tribunal de Contas da União (TCU) como o documento produzido com base em estudos técnicos preliminares, que deve conter os elementos básicos necessários e suficientes, com adequado nível de precisão para especificar o objeto que se pretende contratar. A elaboração de um termo de referência falho acarreta consequências embaraçosas que podem ser sentidas durante o curso do processo licitatório, até a concretização da contratação.

Ainda na fase interna da licitação, ou melhor, antes de o processo se tornar público, os autos são encaminhados à Coordenação de Contratos (CCON), para que seja providenciada a minuta contratual. A minuta contratual deve ser então produzida pela Coordenação de Contratos, com rígida observância dos preceitos contidos na Lei nº 8666/93, em especial, aqueles delineados no Art. 55:

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Art. 55. São cláusulas necessárias em todo contrato as que estabeleçam:

I - o objeto e seus elementos característicos;

II - o regime de execução ou a forma de fornecimento;

III - o preço e as condições de pagamento, os critérios, data-base e periodicidade do reajustamento de preços, os critérios de atualização monetária entre a data do adimplemento das obrigações e a do efetivo pagamento;

IV - os prazos de início de etapas de execução, de conclusão, de entrega, de observação e de recebimento definitivo, conforme o caso;

V - o crédito pelo qual correrá a despesa, com a indicação da classificação funcional programática e da categoria econômica;

VI - as garantias oferecidas para assegurar sua plena execução, quando exigidas;

VII - os direitos e as responsabilidades das partes, as penalidades cabíveis e os valores das multas;

VIII - os casos de rescisão;

IX - o reconhecimento dos direitos da Administração, em caso de rescisão administrativa prevista no art. 77 desta Lei;

X - as condições de importação, a data e a taxa de câmbio para conversão, quando for o caso;

XI - a vinculação ao edital de licitação ou ao termo que a dispensou ou a inexigiu, ao convite e à proposta do licitante vencedor;

XII - a legislação aplicável à execução do contrato e especialmente aos casos omissos;

XIII - a obrigação do contratado de manter, durante toda a execução do contrato, em compatibilidade com as obrigações por ele assumidas, todas as condições de habilitação e qualificação exigidas na licitação. (BRASIL, 1993)

Além disso, é de suma importância que a minuta guarde conexão direta com as especificações traçadas no termo de referência.

Não obstante, em que pese não ser a formação jurídica uma exigência para a investidura nos cargos que compõem o setor, o conhecimento de, pelo menos, parte do ordenamento jurídico vigente é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho. Contudo, dentre os seis servidores que integram o setor, apenas dois têm formação na área jurídica.

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

A lotação no setor não se faz acompanhada de qualquer curso de capacitação ou treinamento para ciência e domínio dos atos a serem praticados no exercício dos respectivos cargos. Toda a dinâmica de trabalho é repassada de um servidor para o outro, sendo os ajustes de atribuições feitos de acordo com a formação de cada um, mas sem uma divisão rígida dos trabalhos, de forma que os membros da equipe se auxiliam mutuamente.

Confeccionada a minuta contratual, a Coordenação de Contratos submete o processo à análise jurídica da Procuradoria a fim de que seja verificada a legalidade de todo o procedimento.

No despacho de encaminhamento, a Coordenação de Contratos solicita ao órgão jurídico o retorno dos autos no caso de haver correções a serem lançadas na minuta contratual ou o encaminhamento desses autos para a Coordenação de Compras e Suprimentos, na hipótese de não haver necessidade de retoques na minuta. Esse procedimento, algumas vezes, não é observado, e, embora a minuta não necessite de reparos, o processo volta à Coordenação de Contratos, que tem, então, o ônus de despachá-lo para a COSUP.

Nas situações em que a minuta é retocada, a Coordenação de Contratos providencia o novo documento que uma vez inserido nos autos é direcionado à COSUP para prosseguimento do processo licitatório. Concluído esse processo de licitação, os autos são encaminhados à Coordenação de Execução Financeira, para fins de empenho do valor respectivo. Uma vez formalizado o empenho, o processo retorna à Coordenação de Contratos para formalização do ajuste.

Nessa fase não é raro que a Coordenação de Contratos verifique que recomendações traçadas no parecer jurídico não foram objeto de providências, situação que obriga à devolução do processo à COSUP para adoção das medidas competentes, seja manifestando-se nos autos ou direcionando as recomendações para providências por quem for de direito.

Estando o contrato apto para formalização, a CCON envia o documento em quatro vias para assinatura do contratado vencedor do processo licitatório. Assinadas as vias do contrato, é providenciado um relatório minucioso de todo o trâmite processual direcionado à Pró-Reitoria de Planejamento Orçamento e Finanças, que, estando de acordo com o procedimento, encaminha o contrato para assinatura do reitor.



O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Após essa fase, os autos retornam à Coordenação de Contratos para publicação do extrato do contrato no Diário Oficial da União.

Em seguida, uma via do Contrato é anexada aos autos, uma é arquivada no setor, uma enviada para a empresa e outra para a unidade requisitante do objeto contratual para ciência e acompanhamento da execução contratual.

Dessa maneira, gestão de contratos envolve o acompanhamento e controle de atividades diversas, a exemplo dos prazos de vigência, execução do objeto, pagamentos efetuados, dentre outras; logo, seu trâmite se desenvolve por meio da inter-relação de diversas unidades institucionais.

Vale destacar que as solicitações que são direcionadas ao setor, muitas vezes, revelam que existe na instituição uma visão, distorcida e difundida entre as suas diversas unidades, de que todas as questões que envolvem os contratos e termos aditivos devem ser atribuídas e solucionadas pela Coordenação de Contratos. Entendemos que essa suposta cultura é responsável pelo desdobramento de uma série de transtornos para as tarefas desenvolvidas pelos servidores do setor. Como exemplo, podemos citar a necessidade de interromper um trâmite processual, em decorrência da solicitação de prorrogação contratual que dá entrada no setor não acompanhada da documentação imprescindível para o seu processamento, o que deveria ser providenciado pela unidade que requisita o serviço.

Muitos são os prejuízos para os processos que visam à formalização de contratos e termos aditivos para atender às necessidades da UFJF, como a perda de prazo para a prorrogação da vigência dos ajustes, necessidade de contratações emergenciais e, em situações nas quais o desfecho é ainda mais grave, decorre a impossibilidade de formalização de qualquer instrumento contratual, obrigando a Administração a experimentar os prejuízos da falta do material ou serviço de que necessitava.

Embora as atividades da Coordenação de Contratos sejam muito atreladas ao direito público, em especial aos ditames da Lei nº 8.666/93, não existe na estrutura administrativa atual um corpo jurídico para assessorar os trabalhos e dar o suporte técnico necessário à equipe que os desenvolve.

Até meados de 2014, os procedimentos instaurados para formalização dos ajustes celebrados pela UFJF eram submetidos ao crivo da procuradoria jurídica composta por servidor ocupante do cargo de professor da Faculdade de Direito, nomeado para a função de procurador jurídico.

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Por se tratar de uma unidade interna, integrante da própria administração da instituição, havia uma maior aproximação entre os processos de trabalho desenvolvidos no órgão jurídico e as demais unidades atreladas ao processo de contratação, além de um maior acesso aos integrantes do setor.

Entretanto, em decorrência de modificações na estrutura administrativa da instituição, a análise jurídica dos processos que tramitam pela UFJF atualmente é feita por procuradores federais, integrantes do quadro de servidores da Advocacia-Geral da União (AGU). É de grande relevância pontuar que os trabalhos desenvolvidos por tal órgão jurídico consistem em minuciosa análise da viabilidade jurídica dos procedimentos deflagrados, não englobando a orientação e assessoria às unidades acadêmicas e administrativas envolvidas nos processos de contratação.

O quadro de servidores efetivos da UFJF não conta com profissionais oriundos da área jurídica para assessoria dos assuntos internos, sendo que, para alguns setores, são nomeados assessores, com vínculo efetivo ou não, para cargos comissionados (de livre nomeação e exoneração) visando à prestação de serviços de assessoria jurídica.

Como o setor de contratos não foi contemplado com um profissional para assessorar juridicamente seus processos de trabalho, buscando seu bom andamento, são aproveitadas as habilidades e formação acadêmicas de servidores lotados no setor, em que pese não corresponderem às exigências para ocupação do cargo.

A análise dos procedimentos, levada a efeito pela Procuradoria Federal, embora se revista de uma rigorosa obediência aos preceitos legais delineados para cada espécie de contratação, não segue uma padronização formalizada para a emissão dos pareceres e decorrentes recomendações. Composto por três procuradores com autonomia para o desempenho de seu trabalho, o órgão, por vezes, adota posicionamentos divergentes de outros adotados em situações semelhantes.

Por tal razão, apesar de a Coordenação de Contratos ter elaborado, a partir da observação cotidiana das reiteradas recomendações lançadas nos pareceres emitidos pela procuradoria, uma listagem de documentos que devem ser necessariamente anexados às solicitações de prorrogação de contratos, por vezes, são lançadas, na análise jurídica, solicitações de documentos e providências não contempladas nas orientações do setor. As demandas que visam à formalização de instrumentos contratuais e termos aditivos, por sua vez, também não seguem uma padronização, em função da inexistência de normas preestabelecidas para serem seguidas.

O FLUXO DE PROCESSOS NA COORDENAÇÃO DE CONTRATOS DA UFJF: UM ESTUDO SOBRE OS MAIORES DESAFIOS PARA A OTIMIZAÇÃO DOS TRABALHOS

A partir do levantamento feito até aqui, que apresenta a legislação nacional em relação aos processos de licitação, os passos de desenvolvimento do processo no setor de contratos da UFJF, quais os atores envolvidos e o levantamento inicial das falhas no processo, cabe verificar: Quais os desafios enfrentados pela Coordenação de Contratos da UFJF no que se refere ao acompanhamento e controle de contratos firmados nos anos de 2015 e 2016?

Entendemos que a partir de tal questionamento é possível criar alguns processos no âmbito da UFJF que otimizarão o trabalho da Coordenação de Contratos, facilitando as relações entre ela e os demais setores da instituição. Acreditamos que a existência de uma normatização para o setor, à qual se dê ampla publicidade para ciência dos demais setores da UFJF e a padronização de processos e documentos, implicaria a reestruturação e correto redirecionamento das atividades, corroborando para o aperfeiçoamento dos processos de elaboração, fiscalização, acompanhamento e controle dos ajustes.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

Acesso em: 21 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Licitações e Contratos (Lei nº 8.666) de 21 de junho de 1993.**

Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8666cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm)>.

Acesso em: 20 fev. 2017.

MELLO-FILHO, L. F. B. **A Licitação na Constituição de 1988.** 2008. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-ii-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-o-exercicio-da-politica/a-licitacao-na-constituicao-de-1988>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SISTEMA DE GESTÃO DE CONTRATOS CONTINUADOS: UMA ANÁLISE DAS LIMITAÇÕES ENFRENTADAS NA GESTÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

# SISTEMA DE GESTÃO DE CONTRATOS CONTINUADOS: UMA ANÁLISE DAS LIMITAÇÕES ENFRENTADAS NA GESTÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

*Gilda Firmino Alvares Pereira\**

*Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva\*\**

*Marcus Vinícius David\*\*\**

Texto escrito a partir da dissertação de Gilda Firmino Alvares Pereira, Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), exercendo a função de contadora e aluna do mestrado do PPGP, em parceria com Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva, historiadora e assistente de orientação do PPGP, e com o orientador Marcus Vinícius David, doutor em Administração Pública pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

O presente texto busca apresentar o caso de gestão que corresponde a um estudo sobre o sistema de gestão de contratos continuados na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mais especificamente versa sobre os desafios enfrentados pelos gestores no que tange aos problemas relacionados aos contratos efetuados nessa instituição.

Vale ressaltar, para a contextualização da pesquisa descrita no presente artigo, que a Universidade Federal de Juiz de Fora está dividida em Pró-Reitorias, sendo que uma delas é a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Gestão, na qual a primeira autora do presente texto atua no setor de Coordenação de Execução e Suporte Financeiro (COESF) desde 2008. A COESF é um setor da UFJF que possui a atribuição de analisar documentos como contratos, licitações, garantias, aplicação da legislação, conforme as exigências contratuais para trâmites de pagamentos aos prestadores de serviços. Tal inserção profissional possibilitou a verificação da existência de algumas lacunas na gestão de contratos da UFJF.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

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

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração Pública (UFLA).

SISTEMA DE GESTÃO DE CONTRATOS CONTINUADOS: UMA ANÁLISE DAS LIMITAÇÕES ENFRENTADAS NA GESTÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Para melhor delimitar o problema a ser estudado, optou-se por analisar apenas contratos de serviços continuados, firmados com a UFJF, tendo em vista o fato de que tais contratos referem-se a “serviços cuja interrupção pode comprometer a continuidade das atividades da Administração Pública e cuja necessidade de contratação estende-se por mais de um exercício financeiro e continuamente” (BRASIL, 2008).

A caracterização do problema dá-se devido a fatores diversos que vêm interferindo no bom funcionamento administrativo da COESF, tais como: retenção de fluxo do processo de pagamento; atraso na quitação de pagamentos relativos à prestação de serviços; retrabalho em processos administrativos oriundos de outros setores; sobrecarga de serviços aos servidores da COESF; atrasos e/ou falta de retenção de impostos acarretando prejuízos para a empresa contratada; intervenção da COESF no processo de trabalho de setores que participam da cadeia de atendimento à UFJF, no mesmo nível de responsabilidade e responsabilização, no intuito de efetuar os pagamentos como cumprimento de contratos. Diante da verificação de tais entraves à eficiência da gestão dos contratos, resta-nos a seguinte questão: quais as limitações enfrentadas na gestão dos contratos continuados da UFJF?

Para responder a essa questão, a pesquisa relatada neste texto possui como objetivo verificar as limitações enfrentadas pela gestão dos contratos continuados da UFJF para propor práticas de gerenciamento com vistas a minimizar os problemas encontrados na elaboração e execução dos contratos de serviços continuados da instituição.

Descrito o problema da pesquisa relatada neste texto e os objetivos do presente caso de gestão, cabe-nos ressaltar o fato de que a educação universitária concretiza-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão garantida pela autonomia universitária, consagrada na Constituição Federal Brasileira de 1988. Tal autonomia é estabelecida a partir de três dimensões: a didático-pedagógica, a administrativa e a gestão financeira. Sobre esta última, vale destacar que, buscando maior transparência nos gastos públicos e a prestação de contas à sociedade, o Artigo 70 da nossa Carta Magna legisla sobre o controle desses gastos (BRASIL, 1988).

Somando-se a essa legislação, no ano 2000, foi editada a Lei complementar 101/2000, conhecida como Lei da Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000), tornando-se um dos instrumentos importantes para implementar e fortalecer mudanças no controle das ações governamentais. Tal lei trouxe mudanças institucionais e culturais referente ao tratamento dado às receitas pertencentes à administração pública.

Nesse ínterim, merece destaque a Instrução Normativa 02/2008 (BRASIL, 2008), expedida pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, a qual dispõe sobre regras e diretrizes a serem seguidas quando da contratação de serviços, sendo estes continuados ou não. Assim, a administração pública, seja ela direta ou indireta, tornou-se passível de acompanhamento de órgãos fiscalizadores, pressupondo uma ação planejada e transparente de seus atos, para que não ocorram desvios que afetarão o equilíbrio das contas públicas.

A partir do exposto, infere-se que todos os contratos e transações efetuados pelos órgãos públicos também devem ser pautados na licitude e transparência. O mesmo ocorre com a administração da Universidade Federal de Juiz de Fora, que, sendo uma autarquia, ou seja, órgão da administração indireta, necessita prestar contas aos órgãos superiores. Mediante essa necessidade, a UFJF busca atender as solicitações e determinações dos processos administrativos executados pela mesma, principalmente nos casos de contratos de prestação de serviço.

Segundo Barral (2016), são dois importantes núcleos na atividade de fiscalização de contratos: a gestão e a fiscalização propriamente dita. Para tanto, na administração pública pode-se designar um gestor/fiscal de contratos responsável pela eficiência na fiscalização de um dado contrato.

Com a expansão da UFJF, a estrutura de fiscalização, controle e acompanhamento existentes precisou se adequar para as novas demandas. Observando o Art. 58 da Lei 8.666/93, em seu Inciso II, bem como o Art. 67 dessa mesma lei, fica clara a obrigatoriedade de um representante da administração para o acompanhamento e fiscalização da execução desses contratos. Outro fator importante está na necessidade de adequação dos procedimentos de acompanhamento e fiscalização de contratos na UFJF, além de oferecer subsídios aos fiscais e gestores designados na execução de suas atribuições.

Em atendimento às normas estabelecidas pela Lei 8.666/93, assim como a Instrução Normativa 02/2008, e demais instrumentos que orientam o bom acompanhamento da execução dos contratos administrativos, a UFJF editou a Resolução nº 08/2016, que em seu Art. 1º determina “aprovar os procedimentos a serem adotados no acompanhamento e na fiscalização da execução dos contratos firmados no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora”. Para tanto, serão designados gestores e fiscais de contratos, com o intuito de observar, no âmbito da UFJF, as determinações estabelecidas pela citada Resolução.

Entende-se como gestor de contratos o servidor designado pelo Reitor da UFJF para acompanhar a execução dos contratos até o recebimento definitivo do objeto, verificando suas cláusulas e condições no intuito de assegurar seu perfeito cumprimento. Dentre as atribuições do gestor de contratos, têm-se: a) Conhecer a legislação aplicável ao objeto contratado; b) Participar da elaboração do termo de referência opinando na especificação, prazo e condições de entrega do serviço, material ou obra submetido ao seu controle; c) Averiguar se a garantia contratual, quando exigida, foi realizada e confirmar sua veracidade; d) Registrar todas as ocorrências relacionada à execução do contrato incluindo saldo e vigência contratual; e) Atestar e encaminhar as faturas ou notas fiscais conferidas e atestadas pelo fiscal para quitação das mesmas; f) Comunicar à Coordenadoria de Contratos, com a devida antecedência mínima de dois meses do término do contrato, a necessidade da prorrogação do mesmo quando prevista legalmente; g) Informar à administração, quando houver a necessidade, de abertura de novas licitações, com antecedência mínima de sete meses do término contratual; h) Em demandas judiciais, oferecer subsídios para defesa, além de atuar como preposto da UFJF, entre outros (UFJF, 2016).

O fiscal de contrato, por sua vez, será designado pelo gestor do contrato para acompanhar, controlar e fiscalizar a execução dos contratos administrativos, conforme Art. 3º da Resolução 08/2016: As atribuições do fiscal de contrato estão em: a) Registrar as ocorrências relacionadas à execução do contrato; b) acompanhar o cronograma de execução e dos prazos previstos no ajuste, informando ao gestor sobre o término contratual quando este estiver próximo; c) Na ocorrência de descumprimento total ou parcial do objeto do contrato, comunicar ao gestor para elaboração das providências cabíveis quanto à abertura do processo de penalidades; d) Informar ao gestor do contrato sobre algum dano ou desvio causado ao patrimônio da UFJF por ação ou omissão dos empregados da contratada; e) Observar os casos de subcontratação ou cessão contratual que estejam em desacordo com o contrato; f) Analisar se a contratada recolhe todos os encargos trabalhistas, tributários e previdenciários pertinentes à avença; g) Verificar se a contratada respeita as normas pertinentes à segurança do trabalho e também às normas trabalhistas; h) Notificar a empresa contratada quando houver necessidade de substituição de nota fiscal/fatura, informando os dados que constarão no documento, entre outros (UFJF, 2016).

Além das atribuições acima citadas, o gestor e o fiscal dos contratos de serviços continuados precisam obter um conhecimento adequado sobre seu objeto de manuseio, conforme apontam Vieira e Furtado (2015):

O gestor fiscal deve conhecer bem o seu contrato para que não deixe passar nenhum controle, uma vez que os procedimentos para aqueles contratos de serviços, com dedicação exclusiva de mão-de-obra (apresentar folha de pagamento referente a cada contrato, acompanhamento de frequência/horas trabalhadas desses empregados, etc.) são diferentes daqueles de prestação de serviços, em que a mão-de-obra envolvida, não executa os serviços de forma exclusiva para o contratante, exemplo: contratos de manutenção de equipamentos. (VIEIRA e FURTADO, 2015, p. 325)

As observações realizadas na Resolução nº 08/2016, que, além de informar essas e outras atribuições do gestor e do fiscal de contrato, traz também a definição de cada um deles, conforme o Art. 3º:

Art. 3º Para fins desta Resolução considera-se:

I - Gestor do Contrato: representante da Administração especialmente designado pelo Magnífico Reitor para acompanhar a execução do contrato até o recebimento definitivo do objeto, observando as cláusulas e condições fixadas no termo contratual, de forma a assegurar seu perfeito cumprimento. Poderá atuar sozinho ou com o auxílio de Fiscal(ais), se a complexidade e/ou natureza técnica do contrato sob sua gestão assim o recomendar. Também tem como responsabilidade propor as soluções e as sanções que entender cabíveis para regularização das faltas e defeitos observados, a fim de trazer benefícios e economia para a UFJF;

II - Fiscal do Contrato: servidor especialmente designado pelo Gestor do Contrato, com atribuições de acompanhar, controlar e fiscalizar a ideal execução de contratos administrativos, tendo a obrigação de informar ao Gestor do Contrato sobre eventuais vícios, irregularidades ou baixa qualidade dos serviços prestados pela contratada. (UFJF, 2016)

O fiscal deverá ser, preferencialmente, um servidor lotado onde o serviço será prestado. Havendo justificativa e em caráter excepcional, será admitida a contratação de terceiros para assistir o fiscal em assuntos de natureza técnica, porém é proibido aos contratados a assinatura de documentos oficiais.

Nas linhas que seguem, descreveremos a forma como a UFJF realiza a gestão dos contratos, no intuito de promover o entendimento do leitor acerca de como ocorrem os trâmites para a contratação de serviços na instituição.



SISTEMA DE GESTÃO DE CONTRATOS CONTINUADOS: UMA ANÁLISE DAS LIMITAÇÕES ENFRENTADAS NA GESTÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

A Unidade Orçamentária (UO) requisitante do objeto da licitação elabora o Termo de Referência (TR) que especificará o objeto ou serviços a serem contratados, observando como serão realizadas as prestações destes serviços. O Termo de Referência “é o documento prévio ao procedimento licitatório. Serve de base para elaboração do edital, a exemplo de projeto básico” (BRASIL, 2010). Para agregar informações ao TR, é realizada uma pesquisa de mercado com no mínimo três empresas, que fornecerão dados sobre os preços dos serviços solicitados e as condições exigidas. Logo após, é feita a média desses três valores, que será lançada na requisição efetuada no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). Em seguida, a UO requisitante encaminha à Coordenação de Suprimentos (COSUP) o TR seguido das três cotações de preços; em algumas situações, acompanhando o TR é necessária também a designação de quem será o gestor do contrato.

A área de compras, após receber o TR, elabora o edital acrescentando itens obrigatórios e exigidos na Lei 8.666/93, como por exemplo, número de ordem da licitação em série anual; nome do órgão ou entidade contratante e do setor interessado; modalidade de licitação; regime de execução: empreitada por preço global, empreitada por preço unitário, tarefa ou empreitada integral; tipo da licitação: menor preço, melhor técnica ou técnica e preço; menção de que o ato é regido pela Lei no 8.666/93, quando a licitação referir-se as modalidades concorrência, tomada de preços ou convite, ou pela Lei no 10.520/2002, quando se tratar de pregão, entre outros. Respeitando outras normas inerentes a cada tipo de licitação, monta-se o processo físico contendo: Minuta do Edital, TR, juntamente com as cotações de preços obtidos pela UO requisitante e encaminha à COESF para que a mesma verifique a disponibilidade orçamentária.

Mediante disponibilidade orçamentária e havendo contrato, a COESF faz a dotação, que é especificação da ação orçamentária e encaminha à Coordenação de Contratos. Esse setor elabora a minuta do contrato, respeitando todas as normas e legislações vigentes e encaminha à procuradoria para análise. Feito isso, a Procuradoria analisa todo o processo emitindo parecer jurídico que poderá conter ou não ressalvas ou orientações a serem seguidas e retorna o mesmo à COSUP.

Em caso de ressalvas ou orientações emitidas pela Procuradoria, a COSUP solicitará ao setor responsável pela informação, ou falta de documentação, e outras pendências, para que este possa atender as solicitações da procuradoria. Sanadas as pendências a COSUP publicará o edital no *comprasnet*<sup>1</sup>, estabelecendo o prazo para abertura da licitação.

1 Portal de compras do governo federal.

Aberta a licitação, as empresas apresentarão as propostas, que serão analisadas pela comissão de licitação, que definirá o vencedor. Assim, seguindo as legislações pertinentes para a contratação de serviços a serem realizados, a UFJF instaura um processo de licitação, atendendo as normas da Lei 8.666/93, em seu Artigo 3º

Art. 3º A licitação destina-se a garantir a observância do princípio constitucional da isonomia, a seleção da proposta mais vantajosa para a administração e a promoção do desenvolvimento nacional sustentável e será processada e julgada em estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos. (BRASIL, 1993)

Findo o prazo de recurso, previsto na Lei 8.666/93, o processo volta à COESF para emissão do empenho. A COESF, por sua vez, emite o empenho, abre o processo de pagamento e encaminha o processo licitatório para a Coordenação de Contratos formalizar o contrato, que receberá um número.

Após a confecção do contrato, este será encaminhado para a empresa vencedora, pela Coordenação de Contratos, para que sejam realizadas as assinaturas no mesmo. Após a vencedora assinar, ele retorna à Coordenação de Contratos, que observará se juntamente com o TR foi anexada a designação do gestor do contrato, caso não tenha, ela entra em contato com a UO requisitante para que a mesma determine quem será o gestor. A Coordenação de Contratos confecciona a portaria de nomeação do gestor, que é anexada ao contrato e encaminhada à Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROFIN) para análise e posterior envio ao gabinete para que o Reitor assine os dois documentos. Após a assinatura do Reitor o contrato volta para o setor de Coordenação de Contratos que irá publicar no Diário Oficial da União (DOU) e encaminhar uma via para a empresa, juntamente com um ofício alertando para a necessidade de apresentação de garantia contratual nos termos do Art. 56, da Lei 8.666/93. Será encaminhada uma via para o gestor do contrato e uma cópia para a COESF juntamente com o processo físico.

A COESF recebe o documento que é anexado ao processo de pagamento, e arquiva o processo licitatório. Durante a execução dos serviços são emitidas as notas fiscais que serão encaminhadas ao gestor de contrato, acompanhadas das documentações, prevista e exigidas no contrato de prestação de serviço continuado, tais como GFIP, Folha pagamento, Guia da Previdência Social, (GPS) Guia FGTS, e outros. O gestor analisa a documentação, atesta a Nota Fiscal e encaminha tudo ao setor de Coordenação de Contratos.

A Coordenação de Contratos observa se as cláusulas contratuais estão sendo cumpridas, atesta as notas fiscais e encaminha para a COESF. Por sua vez, a COESF faz o acompanhamento do contrato por meio de planilha Excel para controle do prazo de vigência, garantia contratual, conforme a Lei 8.666/93 em seu Art. 56, confirmação dos valores mensais, verificação da quantidade executada, versus quantidade licitada. Além disso, analisa a documentação enviada e verifica regularidade da empresa junto ao Sistema de Cadastro Unificado de Fornecedores (SICAF). Mesmo havendo quaisquer restrições, sendo o primeiro pagamento, este é liberado e a COESF emite notificação concedendo o prazo de cinco dias úteis para defesa ou regularização, conforme parecer PGFN/CGU 401/2000. A Notificação é encaminhada à empresa por meio de carta registrada, sendo acompanhada pela secretaria da COESF que controla a contagem dos cinco dias úteis iniciando na data de recebimento da correspondência. Findo este prazo e não regularizada a situação pela contratada, a secretaria da COESF encaminha à Coordenação de Contratos uma cópia da notificação juntamente com o comprovante dos correios informando que a até a presente data a irregularidade não foi sanada, para tomar providências conf. Art. 87 da lei 8.666/93. Vale ressaltar que a não apresentação da garantia contratual impede o pagamento de quaisquer parcelas do contrato.

Caso haja alguma irregularidade, o contrato retorna ao setor de Coordenação de Contratos para a aplicação das sanções administrativas previstas no art. 86 da lei 8.666/93. Na eventualidade de a empresa não regularizar ou não tomar as providências solicitadas, o processo é encaminhado à PROFIN para aplicação das penalidades, podendo incorrer desde multa até a rescisão de contratual.

Outro fator que deve ser verificado pelos solicitantes do serviço é o interesse ou necessidade de prorrogação do contrato. Neste caso o gestor entrará em contato com a contratada, verificando se há interesse na continuidade do acordo. Havendo interesse, a empresa apresentará sua proposta, demonstrando valor máximo atualizado pelo índice constante na cláusula contratual. O Gestor solicitante busca, no mínimo, duas propostas no mercado, faz uma justificativa da necessidade e interesse da prorrogação do contrato e encaminha para a Coordenação de Contratos.

A Coordenação de Contratos solicita o processo licitatório à COESF, anexa a documentação, elabora uma minuta do Termo Aditivo (TA), faz um histórico de todo o percurso do contrato e encaminha à COESF para verificação de disponibilidade

orçamentária. A COESF analisa o processo, verificando o andamento do contrato por meio das documentações e planilhas de Excel. Havendo problemas, retorna o mesmo à Coordenação de Contratos. Não havendo, encaminha processo para procuradoria efetuar a análise jurídica.

A procuradoria analisa, emite parecer e encaminha o processo à Coordenação de Contratos, que verifica se tem alguma recomendação da procuradoria, caso haja, irá tentar sanar com os setores competentes. Do contrário, ela efetiva o TA, encaminha para a empresa, que assina, devolve para a Coordenação de Contratos que então encaminha à PROFIN para análise e posterior remessa ao gabinete para que o Reitor assine. Em seguida, o TA é devolvido à Coordenação de Contratos, que vai publicar no DOU e encaminhar uma via para a empresa, outra para o gestor, e uma cópia com o processo licitatório é encaminhado à COESF.

Após encaminhamento, a COESF verifica se tem requisição complementar no SIGA que contemple o período e valor a serem aditivados. Nesse caso, emite-se o empenho e segue o fluxo normal do processo de pagamento. Não havendo a requisição complementar a COESF, solicita à UO requisitante a emissão de requisição complementar. Caso haja saldo orçamentário na UO, esta emite requisição complementar no SIGA. Caso contrário, a requisitante solicita à PROFIN que proceda a respectiva dotação. Feita a dotação pela PROFIN, a UO requisitante faz a requisição complementar e comunica à COESF para que esta emita o empenho.

Vale lembrar que, após a realização dos serviços nas unidades da UFJF, as empresas contratadas emitem os documentos fiscais, que são encaminhados aos responsáveis pelas unidades, estes, por sua vez, atestam que o referido serviço foi executado e em seguida encaminham os documentos ao setor de contratos. Feita a análise, o setor de contratos envia toda a documentação pertinente para a COESF.

No entanto, a quitação destes pagamentos só poderá ocorrer caso a documentação da contratada, esteja correta e suas obrigações contratuais e fiscais tenham sido cumpridas. Para tanto é necessário que a documentação como notas fiscais, folhas de pagamento, GFIPs, (Guia de Previdência Social), entre outros, sejam enviados pelas unidades requisitantes, para o setor de contratos e para a COESF. É neste momento que surgem os retrabalhos, pois se começa a perceber falta de documentação, incompatibilidade entre os serviços executados e/ou materiais utilizados, falta de quitação ou não apresentação de guias de pagamentos das contribuições.

Feita a descrição dos trâmites dos contratos continuados na UFJF, passaremos à apresentação dos problemas verificados na gestão dos processos referentes aos contratos continuados na UFJF. Para a confecção desta descrição, foi realizado um levantamento dos contratos de serviços continuados demonstrando o cenário da contratação desses serviços em tipo de objeto e modalidade no ano de 2016. Assim, dentre os contratos de serviço continuados elaborados na UFJF podemos elencar: contrato para a manutenção da estufa e autoclaves, locação de veículos, serviço de limpeza e conservação, locação equipamento de informática, prestação serviços de motorista, despacho aduaneiro, manutenção de sistema telefônico, serviço de vigilância, serviços de portaria, passagens aéreas e rodoviárias, serviços gráficos, prestação de serviço de confecção de prótese, manutenção de rede telefônica, serviços postais, serviços gráficos – impressão de diplomas, manutenção de ar condicionado, etc.

A partir da verificação dos tipos de contratos de serviço continuado na UFJF no ano de 2016, e com o intuito de evidenciar os problemas relatados na pesquisa descrita no presente texto, foram realizadas entrevistas<sup>2</sup> com a equipe responsável pela liquidação das notas fiscais. A escolha desses atores para a coleta de dados justifica-se pelo fato de que a liquidação da despesa pública é a fase analítica que antecede o pagamento dos serviços realizados, é o momento em que as divergências e/ou ausências de fatos e documentos serão detectados.

Assim, para a confecção do instrumento de pesquisa, fez-se contato com os responsáveis pela liquidação, na COESF, verificando como era realizada a análise documental para a liquidação de notas fiscais. Foi então verificada a utilização de um checklist elaborado pelo setor, onde consta todo processo de verificação documental.

Com base no checklist fornecido, elaborou-se um instrumento de pesquisa (quadro 1) em que foram descritas e agrupadas as principais ocorrências e/ou problemas verificados nos processos de contratos e as possíveis conseqüências pela não observação do que é exigido para a execução dos mesmos. Aqui é importante ressaltar que na pesquisa relatada nesse texto, tomamos por “consequências” as sanções delimitadas com base nas entrevistas realizadas com a equipe da liquidação dos contratos. Assim, a partir dessa primeira ida a campo, delimitamos três possíveis sanções a serem aplicadas dependendo do tipo de ocorrências verificadas: 1) Retenção de pagamento, podendo gerar multa e juros; 2) Recolhimento de impostos e contribuições em atraso acarretando multa e juros e 3) Devolução da NF para o requisitante/Prestador de Serviços.

---

<sup>2</sup> As entrevistas foram realizada no mês de dezembro de 2016.

A retenção de pagamento pode acarretar em multa e juros, pois o fluxo do processo é paralisado até que a pendência detectada seja resolvida. Essas pendências podem se referir a: inconsistência ou falta de relatório da prestação de serviço; falta de controle da ordem cronológica da prestação de serviço; falta de apresentação de documentos exigidos no contrato, por exemplo, CREA, GFIP, GPS, termo de exclusividade e/ou outros; falta de apresentação de declaração e/ou anexos relacionados à retenção; extrapolação da vigência ou falta de apresentação de garantia contratual.

Já o recolhimento de impostos e contribuições em atraso, que acarretam multa e juros, ocorre quando o documento fiscal chega à COESF para pagamento após a data de vencimento da guia.

Por último, a devolução da nota fiscal ao setor requisitante é realizada no intuito de remetê-la ao prestador de serviços, para possível cancelamento ou correção e posterior emissão de novo documento fiscal. Este ato ocorre nas seguintes situações: nº do empenho e/ou dados da empresa divergentes com o contrato; nota fiscal eletrônica inválida ou cancelada; descrição dos serviços prestados incompatível com a descrição do contrato; incompatibilidade no saldo de itens contratados; inconsistência e/ou falta de assinaturas/ carimbos e data de atesto; extrapolação da vigência do contrato; valor cobrado na NF não correspondente ao valor estipulado no contrato.

Definidos o instrumento de pesquisa (quadro 1) o mesmo foi aplicado aos três servidores do setor de liquidação da COESF no intuito de delimitar as ocorrências/ ou problemas verificados nos contratos de serviços continuados.

SISTEMA DE GESTÃO DE CONTRATOS CONTINUADOS: UMA ANÁLISE DAS LIMITAÇÕES ENFRENTADAS NA GESTÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

### Quadro 1. Tipos de ocorrências

Item	Ocorrência
1	Dados da Nota Fiscal
1.1	Nº do empenho e/ou dados da empresa divergentes em relação ao contrato
1.2	Nota fiscal eletrônica inválida ou cancelada
1.3	Data da emissão da NF inferior à data limite do empenho
1.4	Período cobrado na NF inferior ao limite superior do período de prestação do serviço
1.5	Descrição dos serviços prestados incompatível a descrição dos contratos
1.6	Valor cobrado na NF não corresponde ao valor do contrato
1.7	Inconsistência ou falta de destaque das retenções de impostos e contribuições
1.8	Inconsistência e/ou falta de assinatura/ carimbos e data de atesto
2	Dados da prestação de serviço
2.1	Incosistência ou falta de relatório de prestação de serviços
3	Dados das retenções
3.1	Prestações de serviços foi realizada nas instalações da UFJF
3.2	Data para o recolhimento de impostos e contribuições vencidas
3.3	Falta de apresentação da GIFP
3.4	Falta de apresentação de declaração e/ou anexos relacionados
4	Dados do contrato
4.1	Extrapolação da vigência do contrato
4.2	Extrapolação da vigência ou falta de apresentação de garantia contratual
4.3	Incompatibilidade no saldo de itens contratados
5	Outros documentos
5.1	Falta de apresentação de outros documentos exigidos no contrato, por exemplo, CREA, Termo de exclusividade e/ou outros.

Fonte: Elaborado pela primeira autora do presente texto com base nos dados coletados na entrevista realizada em dezembro de 2016 com servidoras que trabalham na liquidação dos contratos

A partir da aplicação do instrumento, pode-se verificar que das 26 respostas relativas aos problemas detectados e suas possíveis consequências, dez destas ocorrências levam à retenção de pagamento que poderá gerar multa e juros, duas ocorrências podem levar ao recolhimento de impostos e contribuições em atraso, acarretando multa e juros, e 14 ocasionam a devolução da NF para o requisitante/prestador de serviços.

Os dados coletados nos dão a dimensão dos problemas enfrentados pela COESF na liquidação das notas fiscais, sendo estes: incompatibilidade nos saldos de itens contratados; valor cobrado da NF não corresponde ao valor do contrato; falta de apresentação de outros documentos exigidos no contrato, por exemplo, CREA, GFIP, GPS, DARF; folha de pagamento; termo de exclusividade e/ou outros; extrapolação da vigência ou falta de apresentação de garantia contratual, ente outros.

SISTEMA DE GESTÃO DE CONTRATOS CONTINUADOS: UMA ANÁLISE DAS LIMITAÇÕES ENFRENTADAS NA GESTÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

É importante ressaltar que a falta de gerenciamento dos contratos pode fazer a administração responder solidariamente e/ou subsidiariamente no que tange aos encargos previdenciários e trabalhistas. Para que não haja nenhum tipo de imprevisto, é preciso que a administração pública tenha condições de realizar uma fiscalização diária nos serviços realizados mediante contratos, observando se todas as exigências estão sendo cumpridas (VIEIRA e FURTADO, 2015).

A pesquisa de campo realizada no setor de liquidação da UFJF nos mostrou que há uma necessidade da atuação do fiscal e do gestor de contratos no intuito de garantir a fiel execução do contrato, fazendo com que os serviços nele citados sejam praticados de forma mais eficiente, com material de qualidade e nas quantidades indicados na proposta. Em suma, cabe ao gestor e ao fiscal de contratos garantirem que o interesse público, implícito a cada contrato, não seja desvirtuado.

Tal afirmação parte do pressuposto de que a atuação eficiente do gestor/fiscal de contratos poderia evitar a ocorrência de muitos dos problemas evidenciados na presente pesquisa, tendo em vista que os mesmos possuem dentre outras, as atribuições elencadas no quadro 2 e que relacionam-se diretamente aos problemas diagnosticados.

## Quadro 2. Atribuições do Gestor de Contratos

Atribuição do fiscal/gestor
Conhecer a legislação aplicável ao objeto contratado.
Registrar todas as ocorrências relacionadas à execução do contrato, incluindo saldo e vigência contratual.
Averiguar se a garantia contratual, quando exigida, for realizada e confirmar sua veracidade.
Observar os casos de subcontratação ou cessão contratual que estejam em descordo com o contrato.
Analisar se a contratada recolhe todos os encargos trabalhistas, tributários e previdenciários pertinentes à avença.
Notificar a empresa contratada quando houver necessidade de substituição de NF/fatura, informando os dados que constarão no documento.

Fonte: Elaborado pela primeira autora a partir da resolução 8/2016.



A partir do exposto, pode-se afirmar a necessidade de melhoria nos processos que podem interferir no bom funcionamento administrativo da COESF, sendo estes: retenção de fluxo do processo de pagamento; atraso na quitação de pagamentos relativos à prestação de serviços; retrabalho em processos administrativos oriundos de outros setores; sobrecarga de serviços aos servidores da COESF; atrasos e/ou falta de retenção de impostos acarretando prejuízos para a empresa contratada; intervenção da COESF no processo de trabalho de setores que participam da cadeia de atendimento à UFJF no intuito de efetuar os pagamentos como cumprimento de contratos. Nesse contexto, ressalta-se a importância da presença do gestor de contratos, devidamente capacitado e de posse das ferramentas adequadas, pois desta forma, os problemas seriam detectados precocemente, podendo ser sanados de forma mais ágil, não acarretando prejuízos, nem para a UFJF, nem para os prestadores de serviço.

Tendo em vista o caso de gestão relatado nesse texto e buscando alternativas para a solução dos problemas apontados pela pesquisa, faz-se necessário responder às seguintes questões: (i) De que forma pode-se aprimorar o fluxo dos processos de modo a tornar eficiente a função dos setores envolvidos na contratação de serviços continuados? (ii) Quais os entraves colocados aos gestores/fiscais de contrato no que se refere à suas funções no acompanhamento dos contratos de serviços continuados? (iii) Como estruturar e implementar um sistema informatizado na UFJF, por meio do qual seja possível fornecer ferramentas de controle e acompanhamento dos contratos de serviços continuados?

## Referências

BARRAL, D. A. O. **Gestão e fiscalização de contratos administrativos**. Brasília: ENAP, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei Complementar nº 101. LRF. **Lei de Responsabilidade Fiscal**. Brasília, Maio de 2000.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. **Licitações e contratos**: orientações e jurisprudência do TCU. 4. ed. rev., atual. e ampl. Brasília: TCU, Secretaria Geral da Presidência: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2010.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 02, de 30 de abril de 2008**. Dispõe sobre regras e diretrizes para a contratação de serviços, continuados ou não. Disponível em <<http://www.comprasgovernamentais.gov.br/paginas/instrucoes-normativas/instrucao-normativa-no-02-de-30-de-abril-de-2008->>. Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 jun. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2016.

UFJF. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2020**. 2016. Aprovado pelo CONSU em dezembro de 2015. Juiz de Fora, maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Norma Técnica**: documento de circulação interna, 2011.

VIEIRA, A. P.; FURTADO, M. R. **Gestão de Contratos de Terceirização na Administração Pública**: teoria e prática. 4 ed. rev. amp. São Paulo: Fórum, 2015.

# OS ENTRAVES NA PACTUAÇÃO DAS METAS DO PROADES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

*Maurício Policiano Pereira\**  
*Camila Gonçalves Silva Figueiredo\*\**  
*Paulo Monteiro Vieira Braga Barone\*\*\**

O estudo de caso apresentado analisa as dificuldades para o cumprimento das metas estabelecidas pelo Programa de Avaliação de Desempenho dos Funcionários Técnico Administrativos em Educação (PROADES) da Universidade de Juiz de Fora (UFJF). Este capítulo foi elaborado a partir da pesquisa desenvolvida pelo aluno Maurício Policiano Pereira, do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação, em parceria com Camila Gonçalves Silva Figueiredo, doutoranda em História pela UFJF, e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, orientador e Doutor em Física pela UNICAMP.

A UFJF foi criada no ano de 1960 e posiciona-se como um polo científico da região da Zona da Mata Mineira, região com mais de três milhões de habitantes. De acordo com o disposto em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – aprovado em dezembro de 2015 e vigente até o ano de 2020 –, o campus sede da UFJF, localizado em Juiz de Fora, conta com 50 unidades acadêmicas divididas em Institutos, Faculdades e o Colégio de Aplicação João XXIII. Conforme dados disponíveis na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a UFJF possui 64 cursos de graduação, 71 cursos de especialização, 36 de mestrado e 17 de doutorado, 30 programas de residência médica, 26 de residência multiprofissional, além de cursos de Educação Básica. A universidade ainda possui um campus avançado, situado na cidade de Governador Valadares-MG. Quanto aos profissionais do quadro de carreira da instituição, estes se dividem entre servidores TAEs e Docentes. De acordo com os dados retirados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), a UFJF contava, em 2016, com 1.545 servidores docentes efetivos e 1.577 TAEs. Ao todo, a UFJF possui 3.122 servidores ativos (SIGA, 2016).

\* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Superintendente Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

\*\* Assistente de orientação no Núcleo de Dissertação PPGP/CAEd/UFJF. Especialista em Educação a Distância e Doutora em História (UFJF).

\*\*\* Professor/orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Dada a dimensão e importância da UFJF, é fundamental que sejam constituídos Sistemas de Avaliação de Desempenho (SADs) que possam diagnosticar a performance dos seus servidores e das atividades desenvolvidas pela instituição. De acordo com Arellano (2014), os SADs não são instrumentos a serem utilizados apenas por instituições privadas. É importante que organizações, sejam elas públicas ou privadas, estejam comprometidas com o diagnóstico e aperfeiçoamento das suas ações. O uso dos SADs como instrumento gerencial da Administração Pública Federal brasileira não é prática recente. Desde os anos 1970, diversos tipos de avaliações vêm sendo normatizados e levam em consideração, principalmente, o mérito (desempenho) e o tempo de serviço (antiguidade) do servidor. Essas avaliações possuem diferentes finalidades, como: aprovação em estágio probatório, progressão funcional, promoção e pagamento de gratificações de desempenho (VELASCO, 2009). Desde então, ora vinculados à remuneração, ora ao desenvolvimento nas carreiras do serviço público federal, mecanismos para implementação dos processos de avaliação de desempenho foram sendo desenvolvidos.

Na década de 1990, foi adotado pela União o modelo de gestão gerencial, com uma política de “Estado Mínimo”, com privatizações de instituições públicas e terceirização da força de trabalho. A partir de 2003, já sob um viés mais social e menos gerencial, teve início o processo de recuperação da capacidade de gestão do Estado brasileiro, com a ampliação da oferta de serviços públicos, a substituição dos trabalhadores terceirizados por servidores públicos efetivos e o fortalecimento das carreiras do serviço público federal. Nesse sentido, ferramentas de gestão foram instituídas nas instituições federais, inclusive nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), tal como a avaliação de desempenho dos funcionários, como instrumentos de diagnóstico e aperfeiçoamento das atividades.

Avaliar o desempenho dos servidores é importante, pois é pelo processo de gerenciamento do desempenho dos colaboradores que a organização poderá ter o conhecimento do potencial de sua força de trabalho para, por conseguinte alcançar os objetivos traçados pela instituição. Ainda a respeito da importância do ato de avaliar, Lucena (2004, p. 48) explica que “avaliar é a base para a apreciação de um fato, de uma ideia, de um objetivo ou de um resultado e, também, a base para a tomada de decisão sobre qualquer situação que envolve uma escolha”. Portanto, avaliar é uma prerrogativa humana que orienta as ações a serem promovidas. Sobre o desempenho dos profissionais envolvidos em uma dada organização, Lucena

refere-se à maneira pela qual se dá a atuação das pessoas em relação aos cargos que ocupam na organização, ou às atribuições que lhes são designadas (LUCENA, 2004, p. 20).

A sistemática governamental moderna de SADs no Brasil inicia-se com a Lei nº 11.091/2005, que estruturou o Plano de Carreira dos Cargos dos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). A referida Lei foi acompanhada pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), que engloba a administração pública federal direta, autárquica e fundacional, por meio do Decreto 5.707/2006. Esta legislação demonstra a preocupação do Governo Federal com o desenvolvimento permanente do servidor público. A lei nº 11.091/2005 apresenta a obrigatoriedade da elaboração, por cada IFES, de um Plano de Desenvolvimento Institucional que contemple um Programa de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira (PDICCTAE), com base nas diretrizes estabelecidas no Decreto 5.825/2006.

O PDICCTAE, por sua vez, deve contemplar os programas que formam o tripé da carreira dos TAEs: o Programa de Dimensionamento das Necessidades Institucionais de Pessoal Técnico-Administrativo em Educação, o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento e o Programa de Avaliação de Desempenho, todos eles vinculados entre si. Contudo, constatou-se que a avaliação de desempenho, apesar dos aspectos positivos que introduziu ao longo dos anos, passou a ser utilizada, na maioria das instituições, como instrumento de obrigação burocrática, não sendo capaz de introduzir as mudanças necessárias à prática de uma cultura de meritocracia com base na gestão do desempenho e na obtenção de resultados efetivos (SRH/MP, 2011).

De modo geral, o Programa de Avaliação de Desempenho dos Técnicos Administrativos em Educação (PROADES) da UFJF visa a promover a melhoria do relacionamento com os colegas de trabalho e das condições do ambiente laboral, por meio da valorização do trabalho em equipe e a partir da mudança comportamental voltada para o planejamento participativo. Dessa forma, oportuniza os TAEs a deliberarem com os docentes a respeito de aprimoramento de ações como: processos e criação de projetos, no alcance dos objetivos comuns, na identificação de problemas, apontando as possíveis melhorias e na verificação de necessidades de capacitação e do redimensionamento de tarefas.

Dessa forma, o PROADES não é somente uma exigência normativa, tampouco se restringe ao ato de avaliar em si, mas se estende como instrumento de gestão, planejamento e desenvolvimento dos TAE e do serviço administrativo institucional na medida em que viabiliza a interpretação e análise da realidade organizacional. É por meio desse Programa que dados são coletados a fim de subsidiar políticas institucionais voltadas à promoção da qualidade de vida laboral e, conseqüentemente, à satisfação do servidor.

O PROADES ocorre de forma contínua, em ciclos que perdurarão, em regra, ao longo de um ano, a ocorrer em três fases: (i) a pactuação de metas individuais e em equipe, (ii) o acompanhamento das metas pactuadas e, por fim, (iii) a fase de avaliação do desempenho, conforme o alcance das metas. O Programa está informatizado e efetiva-se por meio do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), no qual os servidores realizam os lançamentos dos dados relacionados ao Programa, inclusive as suas metas. Todo o processo de implementação e adequação do Programa no SIGA fica a cargo do Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO), que trabalha de forma articulada com a Coordenação de Avaliação e Movimentação de Pessoas (CAMP) E Pró-Reitora de Gestão de Pessoas (PROGEPE).

Dessa forma, o objetivo geral do PROADES é promover o desenvolvimento do servidor em sua carreira, que será analisado pela avaliação de seu desempenho laboral. Como consequência, busca-se a satisfação pessoal e laboral do servidor através do reconhecimento por suas contribuições, por meio de incentivo pecuniário recebido pela progressão por mérito profissional, que refletirá no alcance do objetivo governamental de proporcionar a melhoria da qualidade dos serviços prestados fazendo jus ao investimento público.

Os servidores são as peças responsáveis por movimentar a máquina pública administrativa. Logo, incentivos que promovam a sua satisfação são importantes para a melhoria das contribuições na organização. A universidade, como instituição pública, tem como objetivo maior servir ao público, ou seja, prestar com qualidade os serviços necessários à comunidade. Para tanto, é essencial que os servidores estejam em um processo de desenvolvimento pessoal que reflita no desenvolvimento laboral, para que se possam alcançar os objetivos traçados por esta instituição.

A busca de maior eficiência nos serviços prestados pela UFJF existe, mas pactuar metas, planejar todo o processo para seu alcance e analisar os dados obtidos é algo recente. Portanto, a mudança de comportamento e a busca por eficiência exigem o aprimoramento do Programa pela equipe de gestão de pessoas, mas, também, de uma mudança cultural dos servidores que participam do PROADES. A mudança comportamental deve existir desde o planejamento estratégico para elaboração de metas individuais e coletivas. Assim, o relatório final da avaliação irá dispor de informações a respeito das dificuldades apresentadas ao longo de todo o processo avaliativo, bem como os resultados alcançados pelo corpo administrativo institucional.

A partir da análise do arquivo documental da CAMP e do Processo de reuniões itinerantes nas Unidades Administrativas e acadêmicas da UFJF, foi possível verificar que os desafios existentes são inúmeros e estão relacionados majoritariamente a situações que evidenciam a dificuldade na construção de um Plano de Metas de qualidade. Durante a realização das reuniões itinerantes, ocorre a troca de informações sobre o tema PROADES entre esta Coordenação e cada membro presente das Unidades de Avaliação da UFJF. Esse intercâmbio de ideias oportuniza a equipe a identificar as dificuldades e dúvidas do processo, bem como apontar os desafios a serem repensados pela Coordenação do PROADES. Esse momento também é importante para que novos dirigentes e TAEs, recentemente empossados em seus cargos se interessem do PROADES. Portanto, faz-se necessário o constante processo de informações e treinamento para a adequada participação neste Programa. Logo, este processo é algo novo para muitos servidores e, por vezes, até mesmo para os mais experientes, é comum a dificuldade na apresentação de metas efetivas.

Dessa forma, um desafio presente consiste na dificuldade de vincular o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) com as metas pactuadas pelo PROADES. Há muitos servidores que desconhecem haver um Plano de Desenvolvimento Institucional, ou existem aqueles que sabem da sua existência, mas desconhecem seu teor ou em qual dos pontos este possa ser aplicado na rotina de suas atividades. Ao antever a possibilidade de existir estas dificuldades, o PDI em vigência apresenta como meta da Gestão de Pessoas realizar a capacitação das Coordenações Setoriais para pactuarem metas setoriais correspondentes às metas elencadas no PDI, em conformidade com os objetivos institucionais.

Mediante o estímulo, a interação entre TAEs e docentes culmina a proposta de elaboração do Plano de Metas de cada Unidade. A partir do diálogo entre esses segmentos será possível propor mudanças e transformações necessárias à otimização dos processos, que vão além da criação de projetos, em conformidade com a natureza das atividades do setor em que estão inseridos. O Plano de Metas, composto por metas setoriais e individuais, deve ser articulado com os objetivos e metas elencadas no PDI da UFJF.

Logo, é necessário que os membros das Coordenações Setoriais das 50 Unidades de Avaliação estejam capacitados para conduzir o Programa em suas unidades, tanto na elaboração de metas quanto no acompanhamento destas para que seja possível o seu alcance. Nessa perspectiva, a equipe de Gestão de Pessoas precisa demonstrar o processo a ser seguido pelos TAEs na elaboração das metas, de forma sistemática, clara e pedagógica.

Uma mudança recente que se instaura nesta Universidade e que pode contribuir para facilitar a visualização do que pode ser otimizado nos processos realizados em cada Unidade, está sendo realizada pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPOF), por meio do projeto de mapeamento de processos. O intuito desse mapeamento é tornar transparente a sistematização do planejamento de atividades realizadas por todos os setores da instituição. Este trabalho poderá contribuir para uma melhor adequação dos servidores a uma cultura de planejamento. A partir do acesso aos dados, os servidores poderão conhecer a realidade da instituição e averiguar as necessidades de capacitação. Do mesmo modo, os dados possibilitam conhecer os problemas que ocorrem em cada momento do processo de realização de suas atividades, o que facilitará na elaboração de metas que proponham melhorias para a otimização do processo.

A dificuldade na elaboração das metas, principal entrave do PROADES, pode ser evidenciada, por exemplo, pela análise recente dos dados coletados no acervo do CAMP a respeito das metas pactuadas no 7º ciclo. De acordo com estes dados, muitos servidores ao invés de elencarem metas descreveram as atividades básicas já exercidas pela respectiva função exercida na instituição, como por exemplo: “abrir e fechar portas das salas de aula, assim como do anfiteatro” ou “atendimento aos usuários”. Estas são atividades rotineiras realizadas em todos os setores institucionais e não demonstram nenhuma melhoria ou inovação, portanto, não são metas. A seguir apresentaremos a tabela 1, que ilustra a ocorrência do problema.



**Tabela 1. Metas estabelecidas pelos servidores no 7º ciclo PROADES (2016) categorizadas por tipo e efetividade**

Unidades de Avaliação	Equipes	TAEs	Metas de Equipe	Metas individuais	Metas de Equipe Efetivas	MIE	Atividades Rotineiras Inerentes ao Cargo	Metas idênticas
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis	5	9	15	27	15	27	0	0
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	3	7	11	37	11	12	8	18
Faculdade de Direito	4	10	13	38	13	38	0	0
Faculdade de Educação	3	9	5	77	0	0	77	0
Faculdade de Educação Física	2	16	7	60	0	0	4	56
Comissão Permanente de Seleção	1	3	25	75	3	0	25	50
Diretoria de ações afirmativas	1	2	5	6	5	3	0	3
Diretoria de avaliações institucionais	1	1	3	5	3	5	0	0
Diretoria de Segurança	3	25	7	75	7	3	0	72
Pró-Reitoria de Cultura	4	14	15	27	9	12	15	0
Pró-Reitoria de Assistência Estudantil	1	15	4	133	4	95	24	0
Pró-Reitoria de Infra-Estrutura	7	113	7	130	1	0	130	7
Total	35	224	117	690	71	195	283	206

Fonte: UFJF, 2016.

A partir tabela 1, referente à amostra de dados do 7º ciclo do PROADES, podemos verificar que somente 41% das metas individuais estipuladas pelos 224 TAEs que as compõe foram cumpridas. Os dados referem-se a descrições de atividades rotineiras inerentes ao cargo e não metas efetivamente. Tomamos como exemplo a Faculdade

de Educação, composta por três equipes e nove TAEs. Esta apresentou dificuldade na construção de seu Plano de Metas, pois todas as 77 metas individuais apresentadas representam a descrição de atividades rotineiras, que não demonstram melhorias, tampouco projetos inovadores. A Faculdade de Educação Física, composta por 16 TAEs, de forma semelhante à Faculdade de Educação, apresentou 60 metas individuais, porém, quatro descrevem atividades inerentes ao cargo e as 56 restantes são cópias destas, ou seja, também não apresentam metas em si. Em contrapartida, a Faculdade de Direito, composta por dez TAEs, apresentou 13 metas setoriais e 38 individuais que são propostas de melhorias efetivas.

Outro desafio é verificado na informação de metas pouco descritivas, muito genéricas, por exemplo: “otimização das atividades”, “buscar me capacitar”. Estas metas não transmitem o que precisa ser melhorado naquele setor e o que é buscado em relação aos objetivos setoriais e institucionais. Desta forma, o TAE poderia elaborar como meta, por exemplo: “otimizar a busca dos processos físicos, com a disposição de códigos fixados em cada processo e um banco de dados disponibilizado em rede para o acesso dos demais colegas de trabalho.” Já quanto à segunda meta exemplificada, poderia ser informado o curso ao qual o TAE pretende realizar e como este poderá contribuir para suas atividades. Logo, o Programa precisa demonstrar por meio das metas o que está sendo proposto pela Unidade, o que foi possível ser realizado, assim como os motivos do que não foi possível ser realizado.

Além disso, uma situação que desafia a Gestão de Pessoas está relacionada ao reconhecimento pelo desempenho satisfatório dos servidores. O reconhecimento ocorre, na Universidade, por meio de incentivos pecuniários fixados no Plano de Carreira do TAE. Desta forma, tanto o servidor que elaborou metas desafiadoras quanto o servidor que elaborou metas de fácil execução obtém o mesmo reconhecimento, o que pode contribuir para a queda da qualidade das metas.

Ademais, o Programa carece de indicadores que o permitam verificar a qualidade das metas, assim como os seus objetivos. Não há a inclusão de informações referentes ao fato de a meta ser de curto, médio ou longo prazo, assim como ser de continuidade, melhoria ou inovação. Da mesma forma, não há a mensuração de metas que objetivam a economicidade, a temporalidade, a capacitação, por exemplo. Há apenas o indicador do tempo de duração do ciclo, consideração de que todas devam ser concretizadas no período em que perdurar o ciclo do Programa.

Porém, há metas que podem ser de longo prazo, perduram por mais de um ciclo, e outras de curto prazo, que podem ser concretizadas em tempo menor que o anual. Atualmente existem apenas indicadores de dificuldades na elaboração das metas.

Quanto ao indicador de tempo para o alcance da meta, este se apresenta como um problema ainda maior, pois também não é mensurado no momento da elaboração das metas. Dessa forma, é preciso levar em consideração que todas as metas devam ser concretizadas no período em que perdurar o ciclo do Programa. É natural que os TAEs busquem criar apenas metas viáveis dentro do ciclo, para que não sejam prejudicados em sua progressão funcional. O Programa, por exigir o cumprimento de 70% da meta pactuada, de certa forma incentiva – mesmo que contra seus objetivos –, a criação de metas simplórias em detrimento de metas inovadoras, que demandam grandes esforços e articulações com demais setores institucionais.

Quanto ao momento de elaboração das metas, estas ocorrem na primeira fase do Programa, geralmente no início do ano, o que exige dos servidores um planejamento para o decorrer do ciclo. Porém, muitas demandas surgem inesperadamente, e os projetos podem vir a surgir ao longo do ciclo do Programa, mas não poderão ser dispostos no Plano de Metas a qualquer momento. Este fato contribui para um Plano de Metas que não transparece a realidade do que foi planejado e realizado naquele setor ao longo do ciclo, mas tão somente, o que pode ser apresentado no início deste. Novas demandas surgem a qualquer momento, não sendo possível prever todas. Logo, o Programa precisa se adequar a esta realidade, a fim de acompanhar e registrar as transformações que ocorrem na instituição.

Mediante tantas transformações previstas e com o quantitativo de 1.577 TAEs efetivos no quadro da UFJF, para que seja possível e viável a realização de algumas mudanças, seria necessária uma equipe que se dedicasse exclusivamente ao Programa. Para termos a dimensão da necessidade de uma equipe específica, se cada TAE elaborar em média sete metas, teríamos 11.039 metas a serem analisadas, além da realização de todas as atividades administrativas inerentes ao processo que são de atribuição da coordenação além das atividades do processo de itinerância já realizado.

Mesmo diante das dificuldades mencionadas, o PROADES é um programa que veio para alterar a cultura presente no ambiente de trabalho da UFJF. A partir dele, o servidor TAE passou a ter mais voz, a participar das reuniões e das tomadas de decisões em seu setor, deliberando juntamente com os servidores docentes e dirigentes de sua unidade. É um instrumento que oportuniza a troca de conhecimentos acadêmicos e administrativos, entre docentes e TAEs.

Para realização deste estudo, utilizaremos como fontes a análise dos arquivos documentais da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) relacionados ao PROADES. Este acervo contém as metas expostas nos Planos de Metas Setoriais e Individuais das Unidades de Avaliação, dos quais podem ser retiradas informações, tais como: a quantidade das metas propostas e o que foi debatido na reunião que resultou no Plano de Metas. Além disso, essas fontes nos permitem averiguar a qualidade das metas apresentadas e a dificuldade em sua elaboração. Dentre ao aporte documental consultado, ainda recorreremos aos documentos institucionais e normativos, como o Plano de Ação Educacional da UFJF, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o documento que normatiza o PROADES, a legislação regulamenta a carreira dos TAEs e as resoluções que determinam programas de capacitação e aperfeiçoamento, apoio à qualificação e programa para a qualidade de vida no trabalho dos servidores públicos federais da UFJF. Ademais, este estudo possui como referencial teórico as obras de pesquisadores que se dedicam a temática de avaliação de desempenho, dentre os quais Lucena (2004), Chiavenatto (2014), Arellano (2006), dentre outros especialistas.

Diante do que foi discutido em nossa proposta, podemos concluir que os SADS se consolidam no cenário contemporâneo em razão de tal ferramenta ser capaz de contribuir para a melhoria do desempenho dos colaboradores de uma organização. Os SADS tornam-se um instrumento que oportuniza conhecer a realidade da instituição, uma vez que atua como medidor de qualidade, capaz de gerar indicadores a serem trabalhados para direcionar, de forma mais eficiente os esforços dos atores na busca do alcance dos objetivos traçados. No mesmo sentido, Chiavenato conceitua a avaliação de desempenho como sendo:

[...] um excelente meio pelo qual localiza problemas de supervisão e gestão, de integração das pessoas à organização e ao trabalho, de localização de possíveis dissonâncias ou carências de treinamento, de construção de competências e, conseqüentemente estabelecer os meios e programas para melhorar continuamente o desempenho humano. No fundo, a avaliação do desempenho constitui um poderoso meio de melhorar a qualidade do trabalho e a qualidade de vida nas organizações. (CHIAVENATO, 2014, p. 210)

Portanto, analisar o desempenho humano é imprescindível à cultura organizacional. A organização é um organismo vivo, dependente de pessoas responsáveis por lhe dar vida e dinâmica; por isso, o desempenho precisa ser analisado, uma vez que significa “a manifestação concreta e objetiva do que a pessoa é capaz de fazer. É algo que pode ser definido, acompanhado, mensurado” e, principalmente, melhorado (LUCENA, 2004, p. 20).

A metodologia aplicada para a realização deste estudo de caso será a pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários que deverão ser respondidos pelos TAEs partícipes do PROADES e com a Coordenação Setorial das Unidades de Avaliação/PROADES. De maneira geral, as questões serão relacionadas a identificação do perfil do ambiente laboral, condições, dificuldades e processo correspondente ao planejamento e elaboração do Plano de Metas.

Por se tratar de uma instituição com grande quantitativo de servidores, delimitamos a pesquisa de campo a determinados setores administrativos e unidades acadêmicas da UFJF. Para exemplificar, podemos citar a investigação que será realizada junto aos servidores técnico-administrativos em educação (TAEs) que a integram e que participaram do 7º ciclo do Programa, no ano de 2016. Os critérios utilizados para a escolha das Unidades de Avaliação, que serão foco deste estudo, consistiram na identificação das unidades que apresentam um plano de metas adequado e outras que falharam na elaboração da proposta de metas. As Unidades escolhidas foram: Pró-Reitoria de Cultura, Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Direito e Faculdade de Educação, o que totaliza 10% das Unidades Avaliadas na UFJF. O período analisado será os anos 2008 a 2016, uma vez que a dificuldade na elaboração de metas é um desafio existente desde o primeiro ciclo do Programa.

Por fim, destaca-se que o elemento principal responsável pelo sucesso de qualquer programa de avaliação será os colaboradores, com seu empenho e planejamento. Isso é possível por meio do fomento a base de dados do Programa com informações e indicadores importantes para serem trabalhados pelos dirigentes das unidades e pela equipe de gestão de pessoas desta instituição.

Mesmo diante dos desafios, dentro das condições e limitações existentes em qualquer Programa de Avaliação de Desempenho, a equipe de gestão de pessoas da UFJF vem fazendo o seu papel, gerindo pessoas com humanidade, dedicação e muito respeito. Tais qualidades são imprescindíveis, muito embora não constem na Resolução do Programa, mas que permeiam qualquer relação humana de sucesso. Dessa forma, as questões que envolvem este estudo são: (i) como a Unidade de Gestão de Pessoas pode contribuir para o aprimoramento do Plano de Metas das Unidades de Avaliação? (ii) que ações podem ser implementadas visando ao estímulo à participação dos TAEs tanto no estabelecimento, mas também no cumprimento das metas?

## Referências

ARELLANO, D. et alii. **Avaliação e Indicadores Educacionais**. Capítulo 1 - As Bases De Um Sistema De Avaliação De Desempenho (Sad) Para Organizações Públicas: Um Exemplo. Tradução: Luís Antônio Farjado Pontes. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufff.net/mod/resource/view.php?id=2459>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 25 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, 30 de junho de 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, 23 de setembro de 2008. Seção 1.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4 ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

LUCENA, M. D. S. **Planejamento estratégico e gestão do desempenho para resultados**. São Paulo: Atlas, 2004.

UFJF. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Resolução nº08/2007**. Aprova o Programa de Avaliação de Desempenho (PROADES) dos servidores Técnico-Administrativos em Educação da Universidade Federal de Juiz de For. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/files/2008/11/resolucao-consu-0807-aprova-proades.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Resolução nº 40/2010**. Institui o Programa de Apoio à Qualificação – Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu – mediante de Bolsas para Servidores Técnico-Administrativos em Educação e Docentes efetivos da UFJF. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/files/2013/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o-402010-%E2%80%93-Institui-o-PROQUALI.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **CGCO/SIGA**. Sítio online da UFJF. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cgco/siga/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Manual do PROADES**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/files/2008/09/manual-proades11.12.09.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Resolução nº 08/2007**. Aprova o Programa de Avaliação de Desempenho (PROADES) dos servidores Técnico-Administrativos em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/files/2008/11/resolucao-consu-0807-aprova-proades.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **CGCO/SIGA**. Sítio online da UFJF. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cgco/siga/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Dados Estatísticos**. Sítio online da UFJF. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/secom/files/2015/11/Carta-de-ren%C3%BAncia.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas**. Sítio online da UFJF. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEPE. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/>>. Acesso em: 13 set. 2016.

VELASCO, S. M. V.; SILVA, M. T. Sistemática da avaliação de desempenho na administração pública federal. **XV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. República Dominicana, 9 – 12 nov. 2010.

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

## RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

*Antônio Sávio Teixeira Carneiro\**  
*Leonardo Augusto Felipe de Mattos\*\**  
*Marco Aurélio Kistemann Jr.\*\*\**

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda o estágio desenvolvido no curso de Bacharelado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O texto foi elaborado a partir do material da qualificação da dissertação de Antônio Sávio Teixeira Carneiro, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – ou seja, a pesquisa está em andamento –, em parceria com Leonardo Augusto Felipe de Mattos, Mestre em Estudos Literários, e com o orientador Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr.

O pesquisador Antônio Sávio Teixeira Carneiro é Técnico Administrativo em Educação (TAE) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com lotação na Coordenação do Curso de Engenharia de Produção. Assim, a Instituição de Ensino Superior (IES), a UFJF, é o cenário para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo representada pela Comissão Orientadora de Estágios (COE). O meio produtivo será o empresarial, pois é principalmente nesse ambiente que os estágios dos cursos, na modalidade bacharelado, desenvolvem-se. A legislação que regulamenta a atividade do estágio, a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, será analisada, pois nela encontram-se as diretrizes que norteiam tal prática. As competências necessárias ao profissional da engenharia descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos dessa área também foram estudadas.

A importância do estudo do estágio justifica-se por englobar todos os segmentos da sociedade e ser um momento propício para o discente relacionar o meio institucional com o meio profissional. Além disso, a atividade se tornou uma exigência obrigatória nos cursos e teve sua importância reafirmada ao ser objeto de uma lei específica.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Técnico Administrativo em Educação da UFJF.

\*\* Mestre em Estudos Literários pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP-Rio Claro, SP.



E, por fim, por ser um momento no qual o discente pode desenvolver habilidades e competências, confirma a relevância do estudo. Nesse sentido, aproximar IES-Aluno-Empresa, dirimindo possíveis falhas, de tal modo que essa relação seja maximizada, é de fundamental importância para o melhor desenvolvimento de todos os atores participantes da prática do estágio.

O presente trabalho tem como objetivo geral, portanto, apresentar o estágio supervisionado obrigatório desenvolvido no Curso de Engenharia de Produção da UFJF. E como objetivos específicos, para o texto final da dissertação/pesquisa, temos: (i) descrever como é desenvolvida a atividade do estágio no curso de bacharelado em Engenharia de Produção da UFJF; (ii) analisar a relação existente entre os envolvidos na atividade do estágio, bem como a aquisição de competências durante a realização do mesmo; (iii) propor um plano de ação tendo em vista os achados da pesquisa

A questão de pesquisa que impulsiona o trabalho é: quais as dificuldades da relação entre os principais sujeitos participantes do estágio supervisionado obrigatório, bem como os entraves para a aquisição de competência por parte dos estagiários durante a atividade no curso de bacharelado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)?

A metodologia para o desenvolvimento da pesquisa será a quantitativa juntamente com a qualitativa. Em um primeiro momento, serão abordados quantitativamente os dados estatísticos coletados a partir de instrumentos de pesquisa, tais como o questionário aplicado aos estagiários e, em um segundo momento, será feito o desenvolvimento dos temas levantados, seguido de análise, dando-se, então, a etapa qualitativa do processo.

A UFJF possui em sua organização institucional três colegiados superiores que são vinculados à Reitoria, sendo: Conselho Superior Universitário (CONSU), Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) e Conselho Superior de Pós-Graduação e Pesquisa (CSPP). O setor responsável pela gerência do estágio é a Coordenação de Estágios, vinculada à Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD). A Coordenação de Estágios foi criada em 2006 e era chamada anteriormente de Gerência de Estágios. A principal função do setor é zelar pela organização e consolidação de todos os procedimentos de estágios realizados por discentes da UFJF.

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

A Coordenação de Estágios (CE), além de organizar e consolidar os procedimentos de estágios realizados por discentes da UFJF, também faz o papel de mediadora de convênios de interessados que preencherem os requisitos legais. O setor também faz a verificação da documentação de estágios entregue pelos acadêmicos. Após a análise do Plano de Atividade de Estágio (PAE) e do Termo de Compromisso de Estágio (TCE), a coordenação realiza o registro no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). E para orientações, em sua página (UFJF, 2016d), ela disponibiliza documentos que esclarecem dúvidas sobre a legislação atual que regulamenta o estágio (BRASIL, 2008). Além disso, também são disponibilizados procedimentos, formulários padronizados, uma relação de instituições conveniadas, além do processo para realização de convênio com a instituição de ensino.

A Coordenação de Estágios (CE) tem uma relação direta com os cursos, visto que recebe estagiários tanto dos cursos de licenciaturas quanto de bacharelados. Neste trabalho será estudado o estágio no curso de Bacharelado em Engenharia de Produção da UFJF, o qual é ligado ao Departamento de Engenharia de Produção e Mecânica, que possui vínculo com a Faculdade de Engenharia da UFJF.

O documento orientador dos procedimentos adotados em uma IES é o Regulamento Acadêmico de Graduação (RAG), e cada instituição possui o seu próprio. O capítulo VII desse documento, intitulado “Dos Estágios”, normatiza o desenvolvimento da prática desenvolvida pelos universitários. Além disso, está colocada a distinção entre o estágio obrigatório e não obrigatório. Tal distinção entre as atividades discentes segue a linha apresentada pela Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), sendo a principal distinção de ambos vinculada à exigência do primeiro como pré-requisito para integralização curricular. Ao apresentar a definição do estágio, o RAG traz uma definição similar à apresentada pela legislação vigente, definindo-o como um ato cooperativo entre o meio institucional e de trabalho. Nessa abordagem, apresenta o estágio como um:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, dentro ou fora da Universidade Federal de Juiz de Fora, que visa à preparação do estudante para o trabalho, ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento da discente ou do discente para a vida cidadã e para o trabalho, nos termos da legislação em vigor [...]. (UFJF, 2014, p. 14)

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

Sobre as modalidades de estágio, o RAG (UFJF, 2014) as distingue em duas: o estágio obrigatório e o estágio não obrigatório. Apresenta o primeiro como sendo requisito obrigatório para integralização do currículo, por ser tratar de uma atividade prevista no mesmo. Já o estágio não obrigatório é uma atividade opcional ou eletiva do discente. Aliado a isso, o RAG (UFJF, 2014) define que no projeto pedagógico dos cursos devem estar previstas as especificidades e possibilidades de realização do estágio. Por fim, apresenta pontos convergentes de ambas as modalidades do estágio e define que ambas devem ser realizadas sob a “responsabilidade, coordenação e supervisão da UFJF, cabendo a esta a celebração dos convênios com a parte concedente” (UFJF, 2014, p. 15).

No tocante à orientação do estágio, o RAG explicita que durante a realização da atividade deve-se ter obrigatoriamente a presença de um docente da UFJF com formação superior na mesma área de formação do estagiário. Esse profissional deverá acompanhar e avaliar as atividades do discente durante a referida prática. O regimento (UFJF, 2014) ainda apresenta que o supervisor do aluno na empresa também deve ser um profissional com formação de mesma área que o aluno estagia destacando da seguinte maneira:

§ 1º Obrigatoriamente, a supervisora ou o supervisor de estágio da parte Concedente deverá ter formação superior no mesmo curso da estagiária ou do estagiário, sempre que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) ou quando o Conselho Profissional competente assim o exigirem. (UFJF, 2014, p. 15)

Nesse sentido, Pimenta (2012 apud MACHRY, 2014) destaca que é o papel dos professores orientadores de estágio propiciar a aproximação da realidade para que o discente possa fazer análises, críticas e questionamentos, baseando-se nos conceitos teóricos. Essa relação entre orientador e alunos é importante, pois possibilita a troca de informações durante a atividade do estágio e, neste momento, se faz necessária, pois possibilita um avanço para a atividade e um diferencial para a Instituição de Ensino, como destaca Machry (2014, p. 30). E Zabalza (2004 apud MACHRY 2014, p. 30) destaca que quanto mais rica for essa interação melhor se apresenta para o desenvolvimento do sujeito.

Assim, tanto na parte da orientação proporcionada pela instituição, através do professor orientador, quanto da parte da orientação proporcionada pela empresa, por meio do supervisor, o RAG (UFJF, 2014) se preocupou em garantir que ambas as atividades tivessem profissionais de mesma formação do discente. Esse cuidado já tinha sido tomado pela Lei no 11.788 (BRASIL, 2008), e o regimento apenas corroborou com os preceitos legais.

Além disso, o RAG (UFJF, 2014) vincula a atividade do estágio àquela desenvolvida no respectivo curso do discente, visto que o mesmo esclarece que “é vedada a matrícula em [...] estágio supervisionado em curso diverso daquele a que a discente ou o discente está vinculado” (UFJF, 2014, p. 10). Neste cenário, o aluno somente poderá realizar estágio no curso ao qual esteja vinculado. A vinculação imposta pelo RAG corrobora com o discurso de Pimenta (2012 apud MACHRY, 2014, p. 25), o qual diz que o estágio tem como fim “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará”. Nesse sentido, essa aproximação da realidade não seria possível se fosse realizada por um docente de área distinta da do estagiário. O autor ainda esclarece que essa aproximação realmente ocorre quando há um real envolvimento dos participantes e evidencia que a burocratização do estágio precisa de uma reformulação. Além disso, Machry (2014, p. 30) destaca que os professores devem conhecer dos preceitos legais para exercer o protagonismo necessário à qualificação da atividade em prol da formação acadêmica do estudante.

No tocante à orientação do curso, o RAG menciona a Comissão Orientadora de Estágio (COE) instituída em cada curso de graduação. Cada COE tem como atribuição “programar, supervisionar e avaliar os estágios de seus discentes” (UFJF, 2014, p. 1). Cada curso deve possuir uma comissão, mas nem todas as unidades acadêmicas as criaram, lembra Pedro (2013).

O curso de Engenharia de Produção da UFJF possui uma COE, a qual é responsável por fazer a gestão de estágios. O documento do curso que versa sobre o estágio é a Norma de Estágios do Curso de Engenharia de Produção (UFJF, 2004). Tal norma foi criada em 2004, para a primeira turma do curso. Nela é descrito que a COE é composta pelos seguintes membros: Coordenador do curso, Vice-Coordenador, Professores orientadores efetivos e representação discente.

A Norma de Estágios (UFJF, 2004) destaca que só podem ser professores orientadores os docentes do curso de engenharia de produção e que tenham sua solicitação de credenciamento aprovada pela COE. Aliado a isso, apresenta que os membros da COE são responsáveis por eleger seu presidente e os pares. O presidente terá um mandato de dois anos, sendo permitida uma recondução, e, como atribuição, o referido documento (UFJF, 2004, p. 1) menciona que o presidente deve:

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

- a. Convocar e presidir as reuniões da COE,
- b. Coordenar as atividades de programação de estágios ouvida a Coordenação de Curso;
- c. Coordenar as atividades de supervisão e avaliação dos estagiários;
- d. Encaminhar e assinar os contratos de Estágio Curricular e Estágio Não Curricular, de acordo com os termos dos respectivos convênios e com a legislação em vigor.

No tocante ao espaço de realização do estágio, o Artigo 51 do RAG apresenta que o estágio pode ser desenvolvido em:

[...] espaços oferecidos fora da UFJF, por pessoas jurídicas de direito público ou privado, órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como por profissionais liberais de nível superior, devidamente registradas ou registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, desde que conveniadas ou conveniados com a UFJF, e observadas as seguintes obrigações:

I – Infraestrutura, recursos humanos e materiais adequados ao desenvolvimento do programa de estágio previsto pela Universidade;

II – Supervisora ou supervisor que atue de forma integrada com a professora orientadora ou professor orientador da Universidade;

III – Fornecimento de informações periódicas, de acordo com o plano de estágio, para avaliação da estagiária ou do estagiário;

IV – Contratar em favor do estagiário ou da estagiária o seguro de acidentes pessoais. (UFJF, 2014, p. 15)

Assim, o RAG, em conformidade com o disposto apresentado pela Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), também passou a considerar, além das pessoas jurídicas de direito público, os profissionais liberais como possíveis receptores de estagiários. No entanto, o mesmo regimento (UFJF, 2014) explicita que a atividade deve ser executada em uma infraestrutura adequada, com supervisor atuando de maneira integrada com o professor orientador, e com a contratação de seguro contra acidentes pessoais para o aluno.

Ao definir sobre a avaliação do estágio, o parágrafo único do Artigo 30 do RAG menciona que deve ser “registrado no histórico escolar “APR” (aprovada ou aprovado) ou “REP” (reprovada ou reprovado) ou, ainda, caso os mesmos não tenham sido finalizados, provisoriamente “SC” (sem conceito) (UFJF, 2014, p. 11). No Artigo 32, complementa que a avaliação do mesmo deve observar critérios estipulados no

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A avaliação do discente é realizada por meio do envio de relatórios periódicos, “em prazo não superior a 6 (seis) meses” (BRASIL, 2008) e o professor orientador da instituição de ensino e supervisor da parte concedente devem assinar esses documentos.

Sobre os relatórios, conforme orientações na página do curso (UFJF, 2016c) tem uma data limite para a entrega de Relatório de Estágio, tanto obrigatório quanto não obrigatório, o qual deverá já ter sido assinado pelo aluno, pelo supervisor da empresa e pelo professor orientador de estágio do departamento de Engenharia de produção, sendo este último também responsável pela avaliação. Além disso, esclarece que, ao final do estágio obrigatório, deve ser entregue tanto o relatório de estágio quanto uma declaração de estágio (em papel timbrado da empresa), a qual deverá estar assinada pelo supervisor da empresa, especificando a nota do discente, as horas cumpridas pelo estagiário, a data de início e de término da atividade. Além disso, também aborda que o Relatório de Estágio deverá conter uma estrutura padronizada, da seguinte forma: introdução; descrição da empresa; descrição das atividades desenvolvidas; aplicação do conteúdo do curso de Engenharia de Produção na prática; conclusão. Além disso, é reforçado o fato de ter de seguir a formatação definida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Desta forma, é possível visualizar a atenção que é dada não só burocrática, mas também à pedagógica. A UFJF inicialmente tinha, como constituição, conforme elucida Peres (2013), cinco faculdades, sendo elas: Escola de Engenharia, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia e Odontologia. A Faculdade de Engenharia foi criada em 17 de agosto de 1914 com a missão de “proporcionar aos estudantes de graduação e de pós-graduação uma educação – ensino, pesquisa e extensão – de qualidade, por meio de tecnologias modernas e de professores e servidores comprometidos com a humanização, a ética e a responsabilidade social” (UFJF, 2016a).

Esta faculdade tem como composição nove departamentos, sendo eles: o Departamento de Arquitetura e Urbanismo /ENG (DEP AUR), Departamento de Construção Civil /ENG (DEP CCI), Departamento de Circuitos Elétricos /ENG (DEP CEL), Departamento de Energia Elétrica /ENG (DEP ENE), Departamento de Engenharia de Produção e Mecânica (DEP EPD), Departamento de Engenharia Sanitária Ambiental (DEP ESA), Departamento de Estruturas (DEP ETU),

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

Departamento de Mecânica Aplicada e Computacional (MAC) e Departamento de Transportes e Geotecnia (DEPTRN).

A Lei Estadual nº 696 (MINAS GERAIS, 1917) foi responsável por reconhecer institucionalmente a Escola de Engenharia. No entanto, somente em 1922, a escola de engenharia passou a ser vinculada ao Governo Federal, mas seu financiamento era variável anualmente. Nos períodos anteriores, na escola, existiam três tipos de discentes: os pagantes de mensalidades; os que possuíam bolsas integrais; e os que possuíam bolsas parciais. Para modernização do setor e expansão, foram organizadas, à época, as oficinas de trabalho, com instalação na escola.

Tais oficinas eram incumbidas de formar mão de obra e produzir instrumentos de ensino. E, por fim, por meio da Lei nº 1.254 (BRASIL, 1950), a escola é integrada ao sistema federal de ensino superior do país, passando naquele momento a receber recursos federais. No ano de 1973, a Faculdade de Engenharia é transferida para o campus da UFJF. Por meio da criação do Departamento de Engenharia de Produção e Mecânica (DEP EPD), no ano de 2002, inicia-se o curso de Engenharia de Produção, que até hoje mantém como objetivo a formação de profissionais atuantes no setor da indústria.

Deste modo, também ocorreu a criação do curso de Bacharelado em Engenharia de Produção no mesmo ano, conforme informações do portal do Departamento (UFJF, 2016b). O Departamento de Engenharia de Produção e Mecânica possui dois cursos vinculados, quais sejam: Bacharelado em Engenharia de Produção e o Bacharelado em Engenharia Mecânica. No entanto, à época de sua criação, somente existia o curso de engenharia de produção, pois o curso de engenharia mecânica somente foi criado no ano de 2010. O corpo docente conta com 23 professores, sendo dois substitutos e 21 efetivos. No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2015, ambos os cursos apresentaram nota máxima.

O curso de Bacharelado em Engenharia de Produção está estruturado em dez subáreas de conhecimento, sendo descritas pela Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO) como sendo: engenharia de operações e processos da produção, logística, pesquisa operacional, engenharia da qualidade, engenharia do produto, engenharia organizacional, engenharia econômica, engenharia do trabalho, engenharia da sustentabilidade e educação em engenharia de produção.

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

O curso tem dez períodos de duração e, conforme ratificado pela Portaria nº 1.018 (BRASIL, 2011), teve seu reconhecimento renovado, com 40 vagas totais anuais, no turno noturno. A carga horária total do curso é de 3.720 horas, sendo 3.600 o mínimo exigido para os cursos de engenharia. Desse total, 3.180 horas são disciplinas obrigatórias, ou seja, 212 créditos.

Segundo o site da coordenação (UFJF, 2016c), o curso de Engenharia de Produção tem um currículo ativo de 2009. No entanto, conforme abordado no documento (UFJF, 2015) disponibilizado na página do curso e também por meio de conversas com o coordenador do curso, uma reestruturação curricular do curso está sendo discutida, desde o ano de 2011, pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). No currículo vigente atual, currículo ativo de 2009, o estágio curricular está no oitavo período do referido curso, com o referido nome “estágio em engenharia de produção” e com o código EPD072. Para realizar o estágio curricular obrigatório, o discente deve ter concluído pelo menos 1.950 horas, ou seja, 130 créditos de disciplinas obrigatórias, conforme descrito no PPC do curso.

A partir desses dados, percebe-se como a parte burocrática do estágio na UFJF se faz necessária para se conhecer melhor sobre todo o trâmite realizado pelo discente antes do início da atividade. Durante o estágio na UFJF, o aluno necessita providenciar algumas documentações para dar início ao estágio, como o Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e o Plano de Atividades do Estágio (PAE). Assim, o discente deve providenciar o TCE e o PAE, e após o preenchimento destes, protocolá-los na Central de Atendimento (CAT) para serem encaminhados para a análise da Coordenação de Estágios (CE).

O setor responsável pela gerência dos documentos de estágio é a Coordenação de Estágios (CE) da UFJF, a qual é ligada à Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD). Como atribuição, o setor é responsável pela organização e consolidação de todos os procedimentos relativos à regulação de estágios, obrigatórios e não obrigatórios, dos discentes da UFJF.

Conforme sugere a CE, o aluno deve verificar se a empresa que a qual deseja realizar a atividade é conveniada ou não com a UFJF. Conforme evidencia o Artigo 8º da Lei 11.788 (BRASIL, 2008), é facultada às IES a celebração de convênios com entes públicos e privados. Caso a empresa não seja conveniada com a UFJF, o convênio pode ser realizado por meio do preenchimento de três vias do termo de Minuta de Convênio Geral, bem como de uma via da Carta de Intenções.



RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

A Minuta de Convênio Geral é um documento que possibilita o acordo entre as partes para a realização do estágio. Ela deve ser assinada pelo reitor da UFJF, pelo representante da concedente e por duas testemunhas. Esse documento deve ser acompanhado da Carta de Intenções, que versa sobre o acordo aos cumprimentos legais por parte da concedente durante a realização do estágio e que deverá ser assinada pelo responsável da concedente. A CE solicita uma antecedência mínima de 30 dias à previsão de início de atividades de estagiários em instituições não conveniadas. Esse tempo é necessário para que possa ocorrer a realização do convênio.

Nesse sentido, a página do curso de Engenharia de Produção (UFJF, 2016c) apresenta algumas informações sobre o estágio (UFJF, 2004), orientando “o aluno [...] [a] realizar o estágio obrigatório, antes de ser efetivado na empresa onde trabalha.” (UFJF, 2016c). Isso ocorre devido à preocupação legal da descaracterização da atividade do estágio como geradora de vínculo empregatício.

No entanto, caso a empresa seja conveniada com a UFJF, basta o preenchimento de três vias do TCE e do PAE, sendo uma para o aluno, outra para a PROGRAD-Coordenação de Estágios (CE) e a terceira para a empresa concedente. Um dos documentos necessários, o TCE é um documento que possui 14 cláusulas, sendo que uma delas garante o seguro contra acidentes pessoais ao estagiário, conforme exigência legal (BRASIL, 2008). O documento representa um compromisso firmado entre o aluno, a concedente e a instituição. Um modelo padrão está disponibilizado na página da PROGRAD – Coordenação de Estágios CE (UFJF, 2016d), e, para seu preenchimento, são necessários os dados pessoais do estagiário (matrícula, CPF, nascimento), os dados da empresa conveniada com a UFJF, o tempo de vigência do estágio e a carga horária semanal para a realização das atividades. O documento exige a assinatura do estagiário, do supervisor da empresa.

Outro documento necessário à realização do estágio é o PAE. Nele é descrito as atividades que serão desempenhadas pelo estudante durante o estágio. O TCE, em sua cláusula segunda, menciona que o preenchimento do PAE deve ser efetuado pelo professor da disciplina de estágio ou pelo professor que irá supervisionar o discente. E, após isso, deve ser analisado e aprovado pela COE, caso esteja em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares. O PAE deve ser preenchido com os dados do estagiário (nome e matrícula), o curso do aluno, a disciplina do estágio, a instituição em que será realizado o estágio, bem como os

dados pessoais do supervisor. Além disso, o documento exige o preenchimento das atividades a serem realizadas durante a prática. Nesse sentido, as orientações na página do curso de Engenharia de Produção (UFJF, 2016c) solicitam que o presidente da COE assine o estágio obrigatório também como professor orientador.

Para estágio não obrigatório, deverão, [...] apresentar para o início do estágio o Plano de Atividades, que deverá ser assinado pelo aluno estagiário, por um orientador formado na área efetivo da empresa, por um professor orientador do Depto de Eng. de Produção e pela presidente da COE. Para o caso dos obrigatórios, o próprio presidente da COE deverá assinar também como orientador. (UFJF, 2016c, p. 1)

Após o preenchimento e assinatura das três vias do TCE e PAE, o discente deve enviar os documentos à Central de Atendimento (CAT) da UFJF. A CE solicita que estes documentos “sejam protocolados na CAT da Reitoria, com antecedência mínima de 6 (seis) dias úteis à previsão de início de início de estágio” (CE, 2016). Após a aferição dos documentos apresentados pelo discente, a CE entra em contato com o discente para que o mesmo recolha os documentos entregues.

O portal do curso (UFJF, 2016c) orienta ao discente que realize a matrícula na disciplina do estágio (EPD072-Estágio em Engenharia de Produção), mesmo que ainda não tenha sido aprovada ou admitida a documentação entregue. A matrícula na disciplina EPD072 é necessária somente para a atividade de estágio obrigatório. A celebração do contrato de estágio somente é efetivada pela Coordenação de Estágios (PROGRAD) se o aluno estiver matriculado na disciplina. E, por fim, é possível a mudança de estágio não obrigatório para estágio obrigatório, mas neste último exige-se que o discente realize a matrícula na disciplina de estágio (EPD072), bem com a apresentação de um novo Plano de Atividades na Coordenação de Estágios (PROGRAD).

Além da parte burocrática do estágio também existe a relação didática de tal prática. Conforme destaca Francisco (2003), o estágio é uma atividade considerada uma fonte fundamental para que o discente possa adquirir competências e habilidades. Aliado a isto, Krüger, Rodacoski e Targa (2010) apresentam a visão do estagiário como um futuro profissional da empresa. Com isso, o bom desempenho na atividade aliado a uma amistosa relação interpessoal, este estudante tem boas chances de ser contratado no futuro, visto que, conforme destacam os autores, algumas empresas dão preferência para contratar esses futuros funcionários já adaptados às necessidades daquele contexto e com as competências exigidas para aquela atividade laboral.

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

Ao se tornar uma atividade integrada aos currículos dos cursos, o estágio se tornou um instrumento capaz de propiciar ao estudante relacionar o contexto educacional com o cenário profissional e com isso desenvolver uma visão geral sobre o desempenho de sua área profissional. Conforme apresenta a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), o estágio, antes tomado como atividade profissional apenas, passa a ser visto com um ato educativo, desenvolvido em um meio produtivo. Nesse sentido, a referida Lei apresenta essa nova concepção educativa para o estágio, buscando eliminar também a visão de “mão de obra barata” ainda presente nesse cenário.

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

Os docentes da instituição de ensino podem utilizar essa prática como “uma importante fonte de atualização curricular e, ao mesmo tempo, reconhece-se neste processo de transferência de conhecimento a interação com o ambiente institucional, ou seja, a empresa onde o aluno realiza o estágio aprende com o estagiário e o estagiário aprende nela” (FRANCISCO, 2003, p. 2), visto que, por meio do estágio, é possível perceber as demandas do mercado e contrapor com os profissionais formados pela instituição.

Assim, diante da relevância do tema para a continuidade dos estágios enquanto uma etapa do processo de formação dos discentes, os seguintes questionamentos vêm à tona: quais as dificuldades encontradas na relação entre os atores protagonistas do estágio supervisionado obrigatório? Quais os entraves para a aquisição de competência por parte dos estagiários durante a atividade no curso de bacharelado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Juiz de Fora?

## Referências

BRASIL. **Portaria nº 1.018 de 24 de novembro de 2011**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ep/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.788 de 26 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, seção 1, 26 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.254 de 04 de dezembro de 1950**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L1254.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1254.htm)>. Acesso em: 28 set. 2016.

FRANCISCO, A. C.; SANTOS N.; KOVALESKI, J. L. **A gestão do conhecimento no estágio curricular: o caso dos cursos de engenharia do CEFET-PR**. 2003. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2003/artigos/ECS197.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MACHRY, M. **Estágio não obrigatório: Gestão de seu Acompanhamento no Ensino Superior**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4001/Maric%C3%A9ia%20Machry.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 4 out. 2016.

KRÜGER, C. M.; RODACOSKI, M. R.; TARGA, T. A.; **Central de carreiras, a nova lei do estágio e a evolução das vagas de estágio nas engenharias**. 2010. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2010/artigos/516.docx>>. Acesso em: 7 out. 2016.

MINAS GERAIS. **Lei estadual nº 696 de 31 de agosto de 1917**. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1917-08-31;696>>. Acesso em: 28 set. 2016.

PEDRO, V. L. **O estágio supervisionado no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora: um meio para a inter-relação teoria-prática e para a integração com as escolas de educação básica**. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2013.

RELAÇÃO EMPRESA/INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFJF

PERES, W. **O ideal e o real nos estágios curriculares supervisionados na UFJF.** 2013. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2013.

UFJF. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Engenharia de Produção.** 2003. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/sobre-o-curso/projeto-curso/1projeto-politico-pedagogico-do-curso-de-engenharia-de-producao/>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Norma para Estágio dos alunos do Curso de Engenharia de Produção.** 2004. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/files/2014/06/5\\_Norma-para-Est%C3%A1gios-EP\\_2004.pdf](http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/files/2014/06/5_Norma-para-Est%C3%A1gios-EP_2004.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Setorial de Graduação. **Regulamento Acadêmico da Graduação.** Juiz de Fora: UFJF, 30 p., 2014.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação Curricular 2015.** 2015. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/files/2014/06/00\\_Orientacao\\_reestruturacaocurricular.pdf](http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/files/2014/06/00_Orientacao_reestruturacaocurricular.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Faculdade de Engenharia da UFJF.** 2016a. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engenharia/institucional/historico/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Departamento de Engenharia de Produção e Mecânica.** 2016b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ep/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Coordenação de Engenharia de Produção.** 2016c. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Coordenação de Estágios.** 2016d. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/coordestagios/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: OPORTUNIDADE DE APRIMORAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA DA UFJF

# POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: OPORTUNIDADE DE APRIMORAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA DA UFJF

*Sônia Maria Ferreira Azalim\**

*Laura Assis \*\**

*Lourival Batista de Oliveira Júnior\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda as dificuldades encontradas na consolidação do Projeto Pedagógico de Curso da graduação em Engenharia Sanitária e Ambiental (CESA) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O artigo foi elaborado a partir da dissertação de Sônia Maria Ferreira Azalim, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Laura Assis, assistente de orientação do PPGP, e Lourival Batista de Oliveira Júnior, orientador da pesquisa.

A pesquisa procura investigar de que forma uma política de acompanhamento de egressos, instituída no curso de graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária (CESA) da Universidade Federal de Juiz de Fora, poderia contribuir para a elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) mais sólido, capaz de formar profissionais aptos para o exercício de sua função, minimizando as várias intervenções já realizadas no PPC e na matriz curricular do curso. Essas alterações se configuram como intercorrências indesejáveis, uma vez que, em não raras ocasiões, causam dificuldades para os atores envolvidos, como, por exemplo: a necessidade de os formandos cursarem uma disciplina que foi acrescida; a atualização recorrente das informações no sistema gerencial da UFJF, o reoferecimento das disciplinas semestralmente quando, dentro da normalidade, essas disciplinas são oferecidas no prazo de um ano. Em janeiro de 2016 foi aprovada uma nova versão do PPECESA, e já estão em andamento discussões acerca de uma nova alteração na matriz curricular do curso.

\* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PUC-Rio).

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

O curso ora em estudo foi denominado, originalmente, Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental e idealizado pelo Departamento de Hidráulica e Saneamento da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – hoje Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental, sendo que o departamento percebeu “a necessidade de formação de recursos humanos nas áreas de Engenharia Ambiental e de Engenharia Sanitária demandados por empresas públicas e privadas e órgãos públicos na região” (UFJF, 2016, p. 10).

Sendo um dos dez cursos de graduação ofertados pela Faculdade de Engenharia, o CESA caracteriza-se por sua estrutura multidisciplinar, reunindo várias áreas do conhecimento e, desde 2009, vem se firmando como uma importante especialidade de graduação na área das engenharias, contribuindo para a formação científica e tecnológica de seus alunos para capacitá-los para atuar na solução de problemas relacionados ao meio ambiente e ao saneamento, buscando o desenvolvimento socioeconômico e sustentável. Nesse contexto, o CESA tem como missão:

Proporcionar aos estudantes de Engenharia Ambiental e Sanitária uma educação de qualidade – ensino, pesquisa e extensão – por meio de tecnologias modernas e de professores e servidores técnico-administrativos comprometidos com a formação profissional, a humanização, a ética e a responsabilidade social. (UFJF, s/d)

Desse modo, por meio das atividades acadêmicas previstas em seu PPC, o CESA possui uma carga horária total de 3.690 horas-aula, e sua matriz curricular contempla as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, no intuito de garantir a formação do perfil desejado de seu egresso (UFJF, 2016).

As disciplinas obrigatórias correspondentes ao ciclo básico do CESA são ministradas no Instituto de Ciências Exatas da UFJF e ocorrem nos quatro períodos iniciais (UFJF, 2016).

O corpo docente do núcleo de disciplinas obrigatórias profissionalizantes e do núcleo de disciplinas obrigatórias específicas do curso está alocado nos seguintes departamentos: Ciências Administrativas, Construção Civil, Engenharia Sanitária e Ambiental, Mecânica Aplicada e Computacional e Transportes e Geotecnia (UFJF, 2016).

O departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental é o que oferece o maior número de disciplinas para o CESA; é composto por 14 professores, sendo 13 doutores e um mestre, das grandes áreas de Biologia, Climatologia, Metodologia Científica, Poluição Atmosférica, Recursos Hídricos, Saneamento Ambiental, Saúde Ambiental e Química (UFJF, s/d).

POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: OPORTUNIDADE DE APRIMORAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA DA UFJF

Os laboratórios que atendem ao CESA são o Laboratório de Poluição dos Solos, o Laboratório de Qualidade Ambiental e o Laboratório de Mecânica dos Fluidos e Hidráulica (este último compartilhado com o Curso de Engenharia Civil da Faculdade de Engenharia da UFJF).

Cabe informar que os laboratórios que atendem especificamente ao CESA só ficaram prontos recentemente, em 2015. As duas primeiras turmas formaram-se utilizando laboratórios gentilmente emprestados por outras unidades acadêmicas da UFJF (Instituto de Ciências Biológicas e Faculdade de Farmácia e Bioquímica).

A modalidade do CESA é presencial, com funcionamento em período integral, e oferece 50 vagas anuais. A forma de ingresso é pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para 70% das vagas de ingresso e pelo Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF nos 30% das vagas restantes.

De acordo com o Art. 27 do Regimento Geral da UFJF (UFJF, s/d), a coordenação didática de cada curso deve ser exercida por um Coordenador, cujo mandato é de três anos, permitida uma recondução. Esse cargo só pode ser ocupado por docente, eleito por seus pares e pela representação discente. No caso de sua ausência, a substituição deve ser feita pelo vice-coordenador, eleito pela mesma forma.

No Art. 28 do mesmo documento, lê-se que compete aos coordenadores de curso:

- a) propor ao Conselho Setorial de Graduação a sua duração mínima e máxima e a forma de sua integralização em número total de créditos, ouvido o Conselho da Unidade;
- b) orientar, fiscalizar e coordenar o seu funcionamento;
- c) coordenar o processo regular de sua avaliação;
- d) propor ao Conselho Setorial de Graduação, ouvido o Conselho de Unidade, a sua organização;
- e) representar o Curso nas diversas instâncias universitárias.

II- quanto ao currículo:

- a) propor ao Conselho Setorial de Graduação, ouvido o Conselho de Unidade, as disciplinas que o integram e suas modificações;
- b) propor ao Conselho Setorial de Graduação, ouvidos os Departamentos interessados, os pré-requisitos das disciplinas.



Dessa forma, é aos coordenadores de curso que os alunos recorrem para sanar dúvidas, resolver problemas acadêmicos – e, por vezes, pessoais – e fazer reclamações e sugestões de melhorias.

No caso da coordenação do CESA, esse contato é estreito, amigável, e incentivado, tendo em vista que o corpo docente entende que esse feedback da parte dos alunos auxilia na resolução de conflitos e no alcance de maiores índices de qualidade. No que se refere às decisões pedagógicas, existem dois importantes órgãos: o Núcleo Docente Estruturante (NDE) – com função propositiva – e o Colegiado – com função deliberativa.

O NDE do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária foi criado em 07 de fevereiro de 2011 e é regido pela Resolução nº 17/2011- CONGRAD e pela Resolução do Colegiado de Curso nº 1/2012.

Diferentemente do Colegiado do curso, que desempenha também um papel administrativo, o NDE tem uma função mais reflexiva sobre a sua qualidade acadêmica. No Art. 2º da Resolução nº 1 da Conaes (BRASIL, 2010), tem-se que as atribuições do NDE são, dentre outras: contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento em linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso, além de zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

O NDE do CESA reúne-se, no mínimo, três vezes por ano. Pelo reconhecimento da importância dessas discussões, é feita, pelo coordenador do CESA, uma consulta prévia para o agendamento da reunião. Mesmo que nem todos os membros possam comparecer, nunca houve caso de cancelamento de uma reunião por falta de quórum (UFJF, s/d).

O Art. 38 do Regimento Geral da UFJF (UFJF, s/d f) traz discriminado o objetivo dos cursos de graduação que é o de “proporcionar a formação de nível superior que habilite à obtenção de graus acadêmicos ou que assegurem o exercício profissional”. Para assegurar que esse objetivo seja cumprido, estabeleceu-se a criação de Colegiados de Curso, órgãos de deliberação e gestão acadêmica. Criado pela Resolução nº 09/2009 do Conselho de Unidade da Faculdade de Engenharia, o

Colegiado do CESA é composto pelo coordenador do curso (Presidente), pelo vice-coordenador do curso, (Vice-Presidente), por outros cinco docentes representantes das áreas de Meio Ambiente, de Recursos Hídricos, de Saneamento, de Métodos Computacionais, de Levantamentos e Geotecnia – indicados por seus respectivos departamentos –, e por dois discentes, estes últimos indicados pelo Diretório Acadêmico da Faculdade de Engenharia da UFJF. Ao Colegiado de Curso compete:

- i. funcionar como órgão consultivo e de assessoria do Coordenador do Curso;
- ii. funcionar como órgão deliberativo nas questões didático-pedagógicas do curso;
- iii. propor alterações curriculares;
- iv. analisar os planos de curso de todas as disciplinas e atividades curriculares que compõem os conteúdos das áreas de conhecimento do curso, propondo sua aprovação ou sugerindo alterações consideradas apropriadas;
- v. acompanhar continuamente a execução do Projeto Pedagógico do Curso e, quando necessário, propor a sua atualização;
- vi. propor ao Conselho de Unidade da Faculdade de Engenharia da UFJF a alteração do Regimento do Colegiado, a criação e, ou extinção das áreas de conhecimento, desde que as propostas tenham aprovação de, no mínimo, 2/3 da sua composição;
- vii. promover um processo regular de avaliação do curso. (UFJF, s/d)

Nessa perspectiva, um colegiado de curso deverá participar ativamente das decisões que envolvem a construção do seu PPC e as adequações que se fizerem necessárias, inclusive nas alterações curriculares, tendo em vista as mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que acontecem a todo instante e que demandam por atualizações que promovam a capacidade de os cursos conservarem-se sempre atuais e condizentes com a realidade a que se vinculam.

O Colegiado do CESA realiza reuniões periodicamente – no mínimo três reuniões anuais –, buscando a resolução das questões que se apresentam referentes à supervisão das atividades acadêmicas do curso, à sua infraestrutura, às suas normas e às proposições do NDE. O quórum se dá com a presença da maioria simples, isto é, metade mais um. Normalmente as reuniões ocorrem com poucas – e justificadas – ausências, tendo em vista o cuidado de seu presidente em verificar a disponibilidade dos representantes previamente. Também no Colegiado inexistem cancelamentos de reunião por falta de quórum (UFJF, s/d).

Analisando a matriz curricular do CESA, pode-se perceber que ela já passou por inúmeras modificações. São disciplinas que sofreram alterações em sua carga horária e/ou ementa e conteúdo; que deixaram de ser oferecidas e outras que passaram a integrar o currículo; que tiveram seu caráter alterado, de obrigatória para eletiva, ou vice-versa; que tiveram o período de oferecimento modificado.

Considerando que os currículos e PPC devem ser dinâmicos, não estáticos, com o objetivo de buscar incessantemente seu aperfeiçoamento, essas modificações configuraram-se como necessárias; no entanto, estão acontecendo com frequência, trazendo reveses que afetam os três segmentos da universidade (corpos docente, discente e técnico administrativo). Desde a criação do curso, em 2008, foram aprovadas pelo Conselho de Graduação da UFJF 13 resoluções para realizar alterações e reformas curriculares, sendo que duas alteraram o PPCESA.

Os Projetos Pedagógicos de Curso “materializam as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição, sendo responsáveis diretos pela qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior”, e devem explicitar “o percurso formativo, sua concepção e o perfil esperado do egresso” (HAAS, 2010, p. 166), observando o que preconizam as Diretrizes Nacionais Curriculares, e articulando-se, ainda, ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

No PDI da UFJF, encontra-se manifesta a necessidade de articulação das informações acerca dos egressos – hoje, quando existem, estão disponíveis apenas nas Unidades Acadêmicas –, com o propósito de melhor gerenciar essas informações para o delineamento de políticas a nível institucional.

À vista disso, resta clara a importância do estudo das versões do PPCESA: em primeiro lugar, porque é imprescindível a revisão do projeto pedagógico do curso quando se pretende aperfeiçoá-lo continuamente; e, em segundo lugar, ao assim proceder, os gestores demonstram comprometimento com a qualidade do curso ofertado, e também zelo com o tipo de profissional que quer formar.

Atestando esse entendimento, as atas do Colegiado do Curso trazem registradas as discussões realizadas ao longo do tempo, desde a criação do referido curso, acerca dos elementos que constituem um PPC, como, por exemplo, sua estrutura curricular; seu ementário; suas bibliografias básica e complementar; sua infraestrutura de apoio para seu devido funcionamento.

As situações apresentadas motivaram o seguinte questionamento: de que forma uma política de acompanhamento dos egressos pode contribuir para o aprimoramento da proposta pedagógica do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da UFJF?

Dessa forma, temos que este estudo apresenta como objetivo geral investigar de que modo uma política de acompanhamento dos egressos do CESA poderá subsidiar a reestruturação do PPCESA, com vistas a mantê-lo atualizado de acordo com as demandas do mercado e dos cursos de pós-graduação.

A metodologia a ser empregada basear-se-á em uma pesquisa qualitativa, composta de levantamento de campo, manifestamente aplicação de questionários online aos egressos e realização de entrevistas com empresários que empregaram (ou ofereceram estágio para) os egressos do CESA e com os professores que ministram aulas para os discentes do curso em tela, além do diretor e vice-diretor da Faculdade de Engenharia.

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada em virtude da especificidade das informações desejadas de cada segmento. Assim, será elaborado um questionário direcionado aos egressos do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, objetivando levantar informações sobre a percepção desses quanto à: (i) sua satisfação com a formação recebida, (ii) adequação da formação recebida com as exigências para ingresso no mercado de trabalho; (iii) adequação da formação recebida com as exigências para ingresso nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. São exatamente 50 egressos, desde os graduados em fevereiro de 2014 até aqueles que se formaram em agosto de 2016. Para eles será enviado, por e-mail, um questionário. Esse recorte foi adotado porque a experiência do egresso diante do mercado de trabalho e/ou da tentativa de ingresso em cursos de pós-graduação é relevante para a obtenção de informações mais consistentes, que permitam uma análise mais coerente da realidade que se quer mapear.

As entrevistas acontecerão em dois momentos. Inicialmente, trabalhar-se-á com os professores que ministram disciplinas dos núcleos específico e profissionalizante do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da UFJF, e com o diretor e o vice-diretor da Faculdade de Engenharia. A intenção é buscar conhecer a percepção desses docentes no que se refere à conveniência de uma provável implementação de um programa de acompanhamento de egressos, por entender que essa medida só seria possível com a anuência e colaboração dos docentes da instituição. No segundo momento, serão entrevistados alguns

empresários, especificamente aqueles que oferecem estágio e/ou emprego aos egressos do curso em tela, para conhecer a opinião deles quanto à qualidade dos profissionais formados pelo CESA da Universidade Federal de Juiz de Fora. As entrevistas deverão ser agendadas previamente, por meio de contatos telefônicos e/ou e-mail, em dias e horários estabelecidos pelos sujeitos, de acordo com a sua disponibilidade. Além disso, as entrevistas serão gravadas, transcritas e disponibilizadas mediante autorização dos pesquisados.

Para a consecução deste trabalho, serão utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Esta escolha baseou-se no fato de que esses instrumentos se configuram os mais adequados para a coleta das informações necessárias, além da inferida facilidade para categorizá-las – estes instrumentos fornecerão os dados primários.

Quanto aos dados secundários, serão obtidos por meio de consultas a documentos, sítios eletrônicos e bibliografias, como relatórios do MEC e do ENADE – nos quais se verificam as notas recebidas pelo curso, bem como os critérios utilizados para se chegar aos resultados –; matrizes curriculares de outros cursos de graduação em Engenharia Ambiental com conceito 5, para proceder comparações e análises; versões (original e adequação) dos Projetos Político Pedagógicos do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária; o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF – PDI 2015-2019 que, em seu capítulo 5, item 5.5, trata da necessidade de delinear de políticas institucionais que possibilitem um efetivo acompanhamento dos egressos e, ainda, atas de reuniões do Colegiado do Curso de ESA, que expõem as demandas trazidas pelos alunos, os problemas existentes e a preocupação dos professores e gestores com a qualidade do curso em pauta.

Algumas IES já possuem um programa de acompanhamento dos egressos, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Faculdade Independente do Nordeste, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre outras.

Encontram-se divulgados nas páginas eletrônicas dessas IES os benefícios que o acompanhamento dos egressos traz, pois consideram que os dados obtidos auxiliam os gestores no processo de autoconhecimento da instituição, o que lhes permite refletir criticamente acerca da realidade atual e construir um planejamento baseado

não em probabilidades, mas em indicadores, com vistas a melhorar continuamente a qualidade da educação e a responsabilidade social da instituição. Pode-se depreender, daí, que essas instituições são unânimes ao considerar que o acompanhamento dos egressos traz o retorno ideal para a obtenção de um diagnóstico da realidade institucional, externando as falhas, os acertos e as potencialidades, elementos necessários para garantir a qualidade das atividades educativas. Por essa razão, mantêm um sistema de acompanhamento dos egressos (SIEG) operante. Na página online do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG, lê-se que esse acompanhamento possibilita a crescente melhoria da inserção profissional de seus egressos (UFMG, 2012). Para a UFRGS, consultar os egressos em relação à sua atividade profissional é uma forma de conhecer acerca de sua atuação no mercado de trabalho, bem como a percepção que eles têm a respeito da formação obtida na Universidade (UFRGS, 2004).

Assim, tem-se que o acompanhamento dos egressos consiste numa prática que visa avaliar o processo de ensino, e não seus resultados, os quais já são considerados nas avaliações externas. Adicionalmente, por meio desse acompanhamento, as universidades podem manter contato com seus ex-alunos, com vistas à manutenção de processos de trocas e apoios mútuos.

A partir das considerações aqui colocadas, é possível constatar que existe no curso de graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária da UFJF uma demanda por elementos e informações que poderiam vir a auxiliar a construção de um PPC o mais alinhado possível com as demandas do mercado de trabalho e dos programas de pós-graduação stricto sensu. Nesse contexto, algumas questões se colocam como fundamentais para a presente pesquisa: (i) de que modo uma política de acompanhamento dos egressos do CESA poderá subsidiar a reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso? e (ii) como desenvolver uma política institucional de avaliação de egressos que contribua para o aprimoramento da proposta pedagógica do curso em questão e, conseqüentemente, para o aprimoramento da formação do engenheiro sanitário e ambiental?

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category\\_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 out. 2016.

HAAS, C. M. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 1, jan/abr, 2010, p.151-171. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19688/11472>>. Acesso em: 30 out. 2016.

UFJF. Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária. **Apresentação**. Juiz de Fora, s/d d. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engsanitariaeambiental/sobre-o-curso/home/>>. Acesso em: 3 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária. **Colegiado de Curso**. Juiz de Fora, s/d e. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engsanitariaeambiental/sobre-o-curso-2/colégiado/>>. Acesso em: 3 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária**. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/engsanitariaeambiental/files/2008/07/PPCESA\\_JAN2016\\_v.final\\_.pdf](http://www.ufjf.br/engsanitariaeambiental/files/2008/07/PPCESA_JAN2016_v.final_.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2016

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral da UFJF**. Juiz de Fora, s/d f. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/ufjf/files/2015/01/regimento\\_geral12.pdf](http://www.ufjf.br/ufjf/files/2015/01/regimento_geral12.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2016

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015/2019**. Juiz de Fora: UFJF, 2015. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi\\_2016-2020\\_ufjftexto\\_aprovado.pdf](http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho de Graduação. **Resolução nº 17, de 31 de março de 2011**. Regulamenta a criação dos Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/nutricaoogv/files/2016/03/Resolucao-Congrad-Criacao-do-NDE.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho de Unidade da Faculdade de Engenharia. **Resolução** nº 09, de 22 de setembro de 2009. Cria o Colegiado do Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental. Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/engenharia/files/2009/02/conseng\\_resolucao2009\\_09.pdf](http://www.ufjf.br/engenharia/files/2009/02/conseng_resolucao2009_09.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária. Atas das reuniões do NDE. S/D. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engsanitariaeambiental/sobre-o-curso-2/nucleo-docente-estruturante-nde/atas-das-reunioes-do-nde/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária. Atas das Reuniões do CCESA. s/d. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engsanitariaeambiental/sobre-o-curso-2/colegiado/atas-das-reunioes-do-ccesa/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Faculdade de engenharia. Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental. S/D. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/esa/docentes/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

UFMG. Faculdade de Direito. Programa de Pós-graduação em Direito. **Acompanhamento de egressos**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.pos.direito.ufmg.br/egressos.php>>. Acesso em: 16 out. 2016.

UFRGS. Secretaria de Avaliação Institucional. **Programa**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/avaliacao-interna/2o-ciclo/programa>>. Acesso em: 16 out. 2016.

UFSC. Sistema de Acompanhamento de Egressos. S/D. Disponível em: <[www.egressos.com.br](http://www.egressos.com.br)>. Acesso em: 16 out. 2016.

UNESP. **Unesp lança portal para egressos**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://unan.unesp.br/releases//0/60/UnesplançaPortalparaegressos>>. Acesso em: 16 out. 2016.

UNIRIO. **Programa de Acompanhamento de Alunos Egressos da UNIRIO – PROJOIA**. Rio de Janeiro, S/D. Disponível em: <<http://www.unirio.br/prograd/programas-de-graduacao/egressos-joia-rara>>. Acesso em: 16 out. 2016.



A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: ESTUDO SOBRE AS DEMANDAS DE TRABALHOS DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS E NA UFJF

## A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: ESTUDO SOBRE AS DEMANDAS DE TRABALHOS DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS E NA UFJF

*Edilvana Mara da Silva Lopes\**

*Paola Lili Lucena\*\**

*Cassiano Caon Amorim\*\*\**

Este artigo foi elaborado com base na pesquisa desenvolvida por Edilvana Mara da Silva Lopes, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Paola Lili Lucena, Mestra em História, e com o orientador Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim. O caso nele retratado enfatiza a gestão dos processos referentes às demandas por visitas técnicas e trabalhos de campo no âmbito do setor especializado pela atividade de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) consiste no cenário onde se desenvolve este caso de gestão, com enfoque principal na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), responsável por ações administrativas e pedagógicas relacionadas à graduação. Essas ações englobam o gerenciamento das atividades referentes a práticas de ensino e aprendizagem externas ao espaço da universidade, que podem ser enquadradas dentro dos conceitos de visitas técnicas e trabalhos de campo. Há que considerar também que, para oferecer o respaldo necessário para realização dessas atividades, a PROGRAD precisa articular-se tanto com as Unidades Acadêmicas (com os diretores, os coordenadores dos cursos e os professores), quanto com outros setores da UFJF, como a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, a Pró-Reitoria de Infraestrutura, a responsável pela organização da logística de deslocamentos das atividades fora da UFJF.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Assistente em Administração da UFJF.

\*\* Assistente em Administração da UFJF. Mestre em História pela UFJF.

\*\*\* Doutor em Ciências - Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2010). Professor adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFJF. Professor do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-FACED-CAED). Atualmente é Pro-Reitor Adjunto de Graduação da UFJF.

A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: ESTUDO SOBRE AS DEMANDAS DE TRABALHOS DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS E NA UFJF

O estudo proposto acerca da gestão dos recursos, elementos de logística e processos administrativos e pedagógicos que envolvem o oferecimento de atividades formativas externas ao espaço universitário, por parte dos cursos de graduação, estrutura-se a partir dos seguintes instrumentos metodológicos: (I) levantamento de dados fornecidos pela PROINFRA a respeito das viagens realizadas entre os anos de 2015 e 2016; (II) entrevistas com os diretores das unidades acadêmicas e com os coordenadores de curso para revelar a importância que o trabalho de campo e as visitas técnicas adquirem dentro do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação; (III) questionários direcionados para as unidades acadêmicas, de modo a verificar quais delas utilizam recursos para as viagens e atividades de formação fora da universidade e quais os critérios utilizados para conceder os recursos necessários para essa finalidade.

A Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada em 1960 a partir da reunião de algumas faculdades anteriormente presentes em Juiz de Fora. No tocante à graduação, segundo Cadastro do e-MEC, de 2015, essa instituição oferece 101 cursos presenciais e sete a distância.<sup>1</sup> A pós-graduação é composta por 36 cursos de mestrado e 18 de doutorado. No que concerne à caracterização deste caso de gestão, somente os cursos presenciais de graduação foram investigados. Eles estão distribuídos em 19 Unidades Acadêmicas.<sup>2</sup> Estima-se que existam, aproximadamente, 20 mil alunos matriculados nos cursos de graduação, seja na modalidade presencial ou a distância (UFJF, 2015). Além disso, a UFJF também dispõe do Hospital Universitário e do Colégio de Aplicação João XXIII,<sup>3</sup> que estão relacionados à aplicação de projetos de pesquisa e programas de estudos que envolvem determinados cursos de graduação.

A partir de 2007, com a anuência do seu Conselho Superior (CONSU), a UFJF aderiu ao REUNI.<sup>4</sup> Essa adesão, consumada em 2009, provocou um impacto efetivo, já que a taxa de matrículas se elevou a partir da criação de 17 novos cursos de graduação presencial e a distância. Outro fato que impulsionou o crescimento das matrículas foi a criação de um campus avançado em Governador Valadares, onde foram instituídas duas unidades acadêmicas, totalizando 10 cursos de graduação.

1 Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc2>>.

2 Informações oferecidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF (2016-2020).

3 Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF, vigência 2016-2020.

4 Resolução do Conselho Superior no 15, de 25 de outubro de 2007.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (UFJF, 2015), administrativamente, a UFJF está organizada em Órgãos Colegiados Superiores, Reitoria, Pró-Reitorias, Unidades Acadêmicas, Órgãos Suplementares e Diretorias. O Conselho Superior é o órgão máximo da UFJF, possuindo funções normativas, deliberativa e de planejamento. Os Conselhos Setoriais são órgãos consultivos, deliberativos e normativos, voltados para questões específicas. A Reitoria possui funções executivas, sendo a responsável pela coordenação e supervisão de todas as atividades universitárias. É composta pelo Reitor, Vice-Reitor, Chefia de Gabinete, Secretarias e Assessorias. As Pró-Reitorias são órgãos cuja função é assessorar a reitoria em assuntos específicos. A Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA) e, principalmente, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) interessam especialmente para a análise deste caso de gestão. A PROGRAD consiste em um órgão da administração superior que tem atribuições direcionadas para a formulação de diagnósticos referentes aos cursos de graduação, para a elaboração de propostas de políticas públicas e coordenação das atividades dos órgãos responsáveis pela implementação dessas políticas (REGIMENTO INTERNO, UFJF).

Nas Unidades Acadêmicas, encontram-se os departamentos que promovem o ensino, a pesquisa e a extensão em uma ou mais áreas de conhecimento. Os departamentos integram os docentes e consistem na menor subdivisão da estrutura universitária, para os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de lotação de pessoal docente (UFJF, 2015).

O Estatuto da UFJF bem como o seu Regimento Geral indicam possibilidades de as unidades acadêmicas se organizarem financeira, administrativa e pedagogicamente. Os cursos de graduação estão submetidos à gestão do PROGRAD. Portanto, para melhor gerenciar as questões pertinentes a esses cursos, é necessário que o PROGRAD tenha acesso a determinadas informações que articuladas, possam produzir um diagnóstico a respeito das peculiaridades e demandas de cada curso.

A PROGRAD deve reconhecer que alguns cursos possuem características e peculiaridades, perceptíveis em seus currículos, que requerem atividades formativas que precisam ser executadas em espaços diversos, inclusive naqueles exteriores à UFJF. Essas atividades podem ser classificadas como trabalhos de campo, visitas técnicas, atividades científico-culturais e eventos científicos.

A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: ESTUDO SOBRE AS DEMANDAS DE TRABALHOS DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS E NA UFJF

O trabalho de campo, por exemplo, que significa observar a situação estudada em seu território (JUNKER, 1971), pode-se configurar em uma atividade imprescindível para a formação acadêmica em determinados cursos (Geografia, Ciências Biológicas, dentre outros). Em outros, é preciso utilizar espaços diversos para potencializar a aprendizagem através de ações e projetos que incidem na realidade a ser estudada (Administração, Engenharia, História, dentre outros). De acordo com Amorim, Machado e Lade (2016), é fundamental que a formação dos sujeitos os exponha ao saber sobre o mundo e às experiências no e do lugar. Fica patente, então, que os trabalhos de campo, as visitas técnicas e as viagens culturais oferecem oportunidades diferenciadas de ensino-aprendizagem e, por conta disso, podem estar previstos nos currículos e nos Projetos Pedagógicos de determinados cursos de graduação da UFJF. Esses currículos, buscando atingir a formação integral, devem promover a articulação entre teoria e prática (FORGRAD, 2000, p. 8), e a UFJF pode e deve oferecer possibilidades para tais articulações.

Assim, surge a necessidade de se discutir os elementos que compõem o suporte organizacional para respaldar as atividades desempenhadas fora do espaço físico da UFJF. Frequentemente, emergem solicitações por diferentes modalidades de viagens a partir de demandas encaminhadas pelas Unidades Acadêmicas, Diretórios Acadêmicos, professores e outros agentes, direcionadas para a PROGRAD. Diante desse quadro, torna-se cada vez mais imperativo que a PROGRAD e outros setores envolvidos revisem, organizem e articulem os processos que envolvem a gestão da concessão dos recursos e outras infraestruturas para essa finalidade. Nesse sentido, a principal questão a ser debatida é a seguinte: Como a PROGRAD pode viabilizar um programa de incentivo e padronização de procedimentos que fomentem e atendam as demandas por trabalhos de campo, visitas técnicas, etc., nos cursos de graduação da UFJF?

É preciso enfatizar que os problemas referentes tanto à produção de um diagnóstico a respeito dessas solicitações, de suas origens e características, quanto à gestão dos processos referentes a visitas técnicas, viagens e trabalhos de campo, não envolvem somente a PROGRAD. Eles possuem implicações em outros setores da UFJF. É possível citar o setor de transportes, que está vinculado pertence à Pró-Reitoria de Infraestrutura, as Unidades Acadêmicas e as coordenações de cursos como agentes que participam ativamente das ações relativas à administração (planejamento, orçamento e execução) e à organização pedagógica das atividades realizadas em espaços diferenciados.

A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: ESTUDO SOBRE AS DEMANDAS DE TRABALHOS DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS E NA UFJF

Uma das maiores dificuldades encontradas para produzir um diagnóstico preciso da realidade de solicitações e execuções de viagens formativas na UFJF, consiste na pulverização de informações, na falta de padronização de procedimentos de solicitação e registro e no acesso às informações sobre todo processo. Nos últimos anos, após o Reuni, ocorreu um crescimento do quantitativo de cursos, de docentes e discentes e que a demanda por esse tipo de atividade tende ao crescimento, a medida que os cursos vão se consolidando e apresentando demandas.

Diante dessa diversidade de informações, é necessário que a instituição invista e aprimore a gestão dos sistemas informacionais de modo a lidar com a complexidade dos registros acadêmicos. Para isso, a UFJF desenvolveu o SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica), que consiste em uma ferramenta utilizada para armazenar e gerenciar as informações e os dados que são produzidos tanto no âmbito administrativo, quanto nas unidades acadêmicas da UFJF. A administração do sistema é realizada pelo Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO), que centraliza essas informações e controla seu acesso e sua circulação. O acesso ao sistema é disponibilizado para todos os servidores que trabalham na PROGRAD; no entanto, é preciso ter uma autorização prévia do CGCO para obter determinadas informações. Portanto, constata-se que a circulação de informações entre os setores não é um processo completamente livre de entraves.

Além da dificuldade de acesso a determinados dados e informações que podem ser fundamentais para que a PROGRAD construa diagnóstico a respeito das necessidades e peculiaridades dos cursos de graduação, existe a questão do gerenciamento dos processos que envolvem a leitura das informações que já estão disponíveis para a análise da PROGRAD. Isso significa dizer que, em alguns casos, determinadas informações que podem ser relevantes para tal diagnóstico sejam negligenciadas ou fiquem restritas a um grupo de pessoas, cuja função não esteja diretamente relacionada à produção de conhecimento com a finalidade de construir políticas adequadas para os cursos de graduação.

A PROGRAD necessita criar instrumentos normativos capazes de organizar e atender às demandas a ela apresentadas. Para auxiliá-la nesse sentido, propõe-se um trabalho científico, cujos resultados possam ser utilizados para construir esse diagnóstico. Por meio dele, ela terá elementos para concretizar sua política de distribuição de recursos e apoio a essas atividades pedagógicas quem envolvem o deslocamento dos discentes para espaços diversos.

Esta pesquisa visa a amparar a PROGRAD na realização de suas ações, ao instituir esses instrumentos para produção de informações, direcionando-os para os seguintes objetivos: levantamento dos cursos que demandam com mais frequência viagens para o trabalho de campo; apuração dos dados sobre o repasse de recursos que os cursos recebem para essa finalidade; reconhecimento do destino e da finalidade pedagógica das viagens a serem custeadas; verificação dos cursos com potencial para requerer auxílio para o custeio desses deslocamentos.

É possível constatar que a UFJF ainda não possui um instrumento de gestão sistematizado que permita verificar como se desenvolvem as práticas pedagógicas transcorridas fora do espaço físico da UFJF. Por conta disso, para que as ações administrativas e acadêmicas da PROGRAD se efetivem, é preciso estabelecer relações com diferentes atores que fazem parte das unidades acadêmicas, como os diretores, os chefes de departamentos e coordenadores de curso.

Até a formulação de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, ocorrida em 2016, a UFJF não possuía processos sistematizados e critérios prévios para a distribuição de seus recursos entre os setores. A partir desse plano, ficou estabelecida como meta a adoção de práticas direcionadas para sistematização e transparência dos processos administrativos e atos normativos da Universidade. Além disso, verificou-se a necessidade de instituir canais mais eficientes de comunicação entre a administração central e as unidades acadêmicas (UFJF, 2015, p. 29). Dentro dessa proposta, torna-se mais clara a conscientização a respeito da necessidade de a PROGRAD criar mecanismos de sistematização tanto do recolhimento de demandas dos cursos em relação a práticas pedagógicas externas ao espaço físico da UFJF, quanto da concessão de recursos para possibilitar tais práticas.

As unidades acadêmicas e as Pró-Reitorias possuem orçamentos descentralizados. Isso quer dizer que dispõem autonomia para gerenciar seus recursos financeiros, podendo estabelecer seus próprios critérios para realizar sua distribuição. Há a definição de rubricas específicas para o atendimento a essa demanda. No que concerne propriamente à PROGRAD, há o entendimento de que ela não deve provê-las. No entanto, a ela é solicitada alguma ajuda financeira nesse sentido. O seu empenho financeiro é feito em consonância com as demandas correntes (custeio de viagens dos Pró-Reitores, compras de materiais e equipamento e análise de prioridades para as demandas não previstas).

Dentre as demandas por recursos que podem surgir para a PROGRAD, destaca-se a busca pelo custeio de atividades pedagógicas fora do espaço universitário. Portanto, é comum que os coordenadores de curso recorram a essa Pró-Reitoria em busca de recursos para garantir a realização de viagens culturais e científicas que possam contribuir para a formação acadêmica discente. No entanto, não há uma definição prévia sobre quais os canais de comunicação devem ser mobilizados para fazer esse requerimento. O que observamos é que as solicitações de recursos para essas atividades podem partir de vários atores: docentes, coordenadores de cursos, discentes e diretores de unidades acadêmicas. Da mesma forma, tais solicitações podem ser direcionadas para diferentes agentes: a direção da unidade, a PROGRAD, outras Pró-Reitorias ou mesmo a própria Reitoria e ao gabinete do Reitor. Existem canais para realizar essas requisições. Logo, percebe-se a necessidade de institucionalizar um canal de comunicação que seja mobilizado para efetuar essas requisições. Isso tornaria mais eficiente o gerenciamento dos processos que abrangem o recebimento dessas demandas e a concessão de recursos para realizar as atividades pedagógicas.

As requisições de recursos para o custeio de atividades de campo, visitas técnicas, viagens culturais, entre outros, envolvem aspectos administrativos e pedagógicos que precisam ser gerenciados pela PROGRAD e pelas unidades acadêmicas, de modo a tornar todo o processo mais transparente e organizado. Isso somente ocorrerá quando determinados mecanismos de atuação forem definidos, institucionalizados e mobilizados pelos atores que participam dessas requisições.

Com o objetivo de solidificar o conhecimento sobre essas atividades e os aspectos administrativos e pedagógicos que as abrange, foi solicitado junto ao setor de transporte um relatório de viagens a apuração de quais são os cursos que solicitam as viagens, para onde elas são direcionadas e quais unidades orçamentárias as custeiam. O relatório foi gerado pelo CGCO com anuência do setor de transportes. O relatório apresentou um total de 215 viagens realizadas em 2015 e 201 realizadas no primeiro semestre de 2016. Podem ser consideradas como viagens de graduação 59,5% das realizadas em 2015 e 76,6 % das ocorridas no primeiro semestre de 2016. Durante 2015, há uma concentração maior de viagens identificadas como visitas técnicas, atividades acadêmico-científico-culturais e eventos. O mesmo fenômeno se repete no primeiro semestre de 2016.

A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: ESTUDO SOBRE AS DEMANDAS DE TRABALHOS DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS E NA UFJF

**Tabela 1. Mapeamento de Viagens – 2015**

TIPO DE VIAGEM	QTDE	%
Trabalho de Campo	3	1,4%
Visita Técnica	33	15,3%
Atividades Acadêmico-Científico- Culturais	36	16,7%
Atividades Práticas	6	2,8%
Eventos	37	17,2%
Eventos Esportivos	13	6,0%
Não Pertencentes à Graduação	78	36,3%
Não Identificados	9	4,2%
TOTAL	215	100,0%

Fonte: Elaborada pelos autores.

**Tabela 2. Mapeamento de Viagens – Primeiro Semestre de 2016**

TIPO DE VIAGEM	QTDE	%
Trabalho de Campo	9	4,5%
Visita Técnica	54	26,9%
Atividades Acadêmico-Científico- Culturais	56	27,9%
Atividades Práticas	7	3,5%
Eventos	13	6,5%
Eventos Esportivos	15	7,5%
Não Pertencentes à Graduação	45	22,4%
Não Identificados	2	1,0%
TOTAL	201	100,0%

Fonte: Elaborada pelos autores.

**Tabela 3. Viagens da Graduação – 2015**

TIPO DE VIAGEM	QTD	%
Trabalho de Campo	3	2,3%
Visita Técnica	33	25,8%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	36	28,1%
Atividades Práticas	6	4,7%
Eventos	37	28,9%
Eventos Esportivos	13	10,2%
TOTAL	128	100,0%

Elaborada pela autora.



A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: ESTUDO SOBRE AS DEMANDAS DE TRABALHOS DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS E NA UFJF

**Tabela 4. Viagens da Graduação – 2016**

TIPO DE VIAGEM	QTD	%
Trabalho de Campo	9	5,8%
Visita Técnica	54	35,1%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	56	36,4%
Atividades Práticas	7	4,5%
Eventos	13	8,4%
Eventos Esportivos	15	9,7%
TOTAL	154	100,0%

Fonte: Elaborada pelos autores

A partir desses e de outros dados levantados, pode-se buscar investigar os seguintes pontos: quais são os aspectos que distinguem cada atividade, possibilitando a sua classificação (em evento formativo ou evento acadêmico-científico-cultural)? Como os requisitantes percebem essas atividades? Essas questões representam problemas não só para a gestão da graduação, como também para a gestão do setor de transportes. A falta de padronização no preenchimento das requisições e a ausência de definição dos conceitos das atividades propostas dificultam a construção de diagnósticos e de ações que permitam a otimização de recursos e a adoção de melhores práticas administrativas e pedagógicas.

As questões apresentadas podem motivar os membros da PROGRAD a investigar junto aos cursos as características dos trabalhos de campo, das visitas técnicas e das atividades acadêmico-científico-culturais e como elas impactam nos seus currículos. O conhecimento sobre a presença dessas atividades no Projeto Pedagógico dos cursos pode orientar no direcionamento dos recursos e na promoção de políticas para fomentá-las. Também é importante que, antes de realizar o planejamento dessas políticas, essa Pró-Reitoria possa identificar como surgem e para onde se destinam as demandas e como são realizadas as solicitações de custeio. Além disso, é preciso reconhecer como a PROGRAD tem direcionado os recursos financeiros para os cursos e unidades acadêmicas com a finalidade de custear essas atividades.

As universidades, por sua função social, devem estar comprometidas com a promoção de ações administrativas que favoreçam a melhoria dos seus processos e que estejam em sintonia com as demandas sociais que incidem sobre a formação dos discentes. Vale ressaltar que as universidades possuem autonomia para definir políticas administrativas e pedagógicas que possam fomentar a elaboração de currículo que articule ensino, pesquisa e extensão, colocando em relevo a relação entre a teoria e a prática, como preveem os documentos oficiais (FORGRAD, 2000, p. 8).

Considerando tal autonomia, algumas universidades têm buscado aprimorar o processo de ensino-aprendizagem através do estabelecimento de um processo institucionalizado seja para efetuar requisições de recursos para atividades exteriores ao espaço universitário, seja para a redistribuição desses recursos entre os cursos e as unidades acadêmicas. A Universidade Federal do Amapá, por exemplo, instituiu uma portaria que estabeleceu a necessidade de esclarecimento a respeito dos objetivos do trabalho de campo e os critérios para a concessão de auxílio financeiro para o custeio das atividades. No início do semestre letivo, o professor ou a equipe interessada deve apresentar o planejamento das atividades de campo à coordenação do curso, que levará as propostas ao colegiado. Após aprovação, o coordenador do curso deverá encaminhar a solicitação à Coordenadoria de Ensino de Graduação. São descritos os critérios estabelecidos pela PROGRAD para a concessão do auxílio que inclui ajuda de custo aos acadêmicos e diárias e passagens para os servidores. Todo o processo é sistematizado, com formulários a serem preenchidos e prazos para o encaminhamento.

Por meio desta pesquisa, foi possível observar que a UFJF não dispõe de um instrumento próprio. Portanto, a questão principal que motiva este caso está centrada no modo como essa pesquisa pode criar instrumentos para padronizar as demandas de recursos para o custeio do trabalho de campo, auxiliando a PROGRAD em seu trabalho. Quais seriam esses instrumentos de padronização e como eles poderiam fomentar esse tipo de prática nos cursos de graduação?

Por conta da pulverização de informações e da quantidade de atores envolvidos, o questionário é mobilizado como recurso de investigação. Ele poderá revelar quais são as Unidades Acadêmicas que destinam recursos para viagens formativas e se há critérios estabelecidos para a sua concessão. Ele também servirá para mapear em quais cursos o tema foi discutido no momento de formulação dos Projetos Pedagógicos.

É preciso investigar como as unidades acadêmicas lidam administrativamente com as demandas de viagens formativas e se há recursos financeiros e critérios para alocação desses recursos. O questionário, dirigido aos diretores das unidades, tem por objetivo construir diagnósticos e mapear os processos administrativos adotados. Além disso, cabe a ele apurar se as unidades acadêmicas recebem solicitações de custeio de viagens formativas e quais os cursos as realizam e se existem discussões sobre o fomento de práticas pedagógicas fora do espaço tradicional de ensino.

A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: ESTUDO SOBRE AS DEMANDAS DE TRABALHOS DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS E NA UFJF

Outro questionário está direcionado aos coordenadores de cursos de graduação, a fim de verificar como e se o tema tem sido discutido pelos docentes que atuam no curso e qual a relevância que os coordenadores atribuem a esse tipo de prática. O questionário também visa a apurar quais os obstáculos encontrados quando da implementação dessas atividades e quais as estratégias mobilizadas para garantir a sua realização. Uma entrevista será realizada também com os coordenadores de cursos que tenham por natureza formativa a relevância do trabalho de campo e de visitas técnicas em suas práticas pedagógicas.

Em meio a esta investigação, que busca recolher informações importantes para que a PROGRAD possa viabilizar a sua política para as visitas técnicas e trabalhos de campo, algumas questões podem ser levantadas. Em um primeiro momento é preciso saber como o PROGRAD pode se organizar para:

Reconhecer quais os cursos que demandam viagens para o trabalho de campo?

Saber quais os cursos que já dispõem de uma reserva de recursos para essa finalidade?

Em seguida, outras questões se tornam relevantes quando se aborda o problema central desse caso:

- i. Como que a PROGRAD e as unidades acadêmicas estabelecem critérios para o repasse de recursos para essa modalidade de atividades?
- ii. Quais os espaços preferenciais escolhidos pelos cursos para serem cenários dessas atividades?
- iii. Os temas dos trabalhos de campo e das visitas técnicas têm sido discutidos pelos cursos e nas unidades acadêmicas? Quais são os obstáculos encontrados quando se pretende fomentar essas atividades dentro de tais unidades? Quais as estratégias empreendidas para contornar esses entraves?
- iv. Os Projetos Pedagógicos dos cursos preveem o trabalho de campo?
- v. De posse dessas informações, surgirão mais elementos para se elaborar um Plano de Intervenção para o setor, de modo a possibilitar a padronização das ações no que se refere ao fomento de viagens técnicas e trabalho de campo?

## Referências

AMORIM, C. C.; MACHADO, N. N.; LADE, M. L. Vivências Culturais: Espaços educativos e possibilidades na formação continuada de professores da educação básica. In: CARNEIRO, R. F.; FLÔR, C. C. C. (Orgs.). **Formação de Professores para educação básica: desafios enfrentados e cenários possíveis**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2016.

FORGRAD. **Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>>. Acesso em: 2 out 2016.

JUNKER, B. H. **A Importância do Trabalho de Campo: uma introdução às ciências sociais**. 1 ed. Chicago/Rio de Janeiro: Ed. Lidador/Societas, 1971. 214p.

UFJF. **Resolução do Conselho Superior nº 15, de 25 de outubro de 2007**. UFJF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Resolução nº 40 de dezembro de 2015. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi\\_2016-2020\\_ufjftexto\\_aprovado.pdf](http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf)>. Acesso em: 3 set 2016.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno**. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/ufjf/files/2015/01/regimento\\_geral12.pdf](http://www.ufjf.br/ufjf/files/2015/01/regimento_geral12.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da UFJF**. Portaria 1.105, de 28 de setembro de 1998. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ufjf/files/2015/10/estatuto.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

UNIFAP. Pró-Reitoria de Graduação. **Portaria nº 002/2011**. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/coeg/regra-para-trabalho-de-campo/>>. Acesso em: 2 out. 2016.

## O PROCESSO INCLUSIVO NO QUE TANGE AOS SERVIDORES PÚBLICOS: ANÁLISE REFLEXIVA NO ÂMBITO DA UFJF

*Renata Miranda de Freitas Alencar\**  
*Amanda Sangy Quiossa\*\**  
*Carolina Alves Magaldi\*\*\**

Este artigo aborda um caso de gestão que trata do processo de inclusão de servidores com deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Renata Miranda de Freitas Alencar, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Amanda Sangy Quiossa, Mestre em Educação, e com a orientadora Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi.

O caso em estudo tem como cenário a UFJF. Como estratégia metodológica para a investigação foi realizada uma pesquisa exploratória, em que foram cruzados os dados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA e do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE, utilizados na referida universidade.

A partir desta pesquisa, foi constatado que a instituição tem entre seus servidores mais de 30 com algum tipo de deficiência, entre técnicos e professores, ou seja, em um universo de 3.122 servidores<sup>1</sup>, pelo menos 1% tem algum tipo de deficiência. Estes atuam em várias unidades da instituição, incluindo a reitoria. Dentre as deficiências estão Paraplegia, Tetraparesia, Monoparesia, surdez, entre outras.

Além dos servidores deficientes, há 164 alunos com deficiência na UFJF. No entanto, na dissertação, por termos a intenção em discutir as questões relacionadas ao mundo do trabalho, optamos por tratar apenas dos servidores.

Como questão norteadora, a dissertação desenvolvida busca perceber: De que forma a UFJF tem se preocupado em melhorar o trabalho dos servidores com deficiência que atuam junto à instituição? A partir dessa questão, busca-se identificar quais as ações têm sido adotadas pela universidade no sentido de proporcionar condições de trabalho adequadas às pessoas com deficiência. Diante desse mapeamento,

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Servidora da UFJF.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (PPGE/UFJF).

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

1 Dados retirados do SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica) no ano de 2016.

tem-se como objetivo geral refletir sobre práticas inclusivas na UFJF buscando melhorar o ambiente de trabalho dos servidores com deficiência. O trabalho pretende, ainda: (1) discutir a inclusão e sua importância frente avanços e entraves que a instituição tem enfrentado; (2) analisar a situação institucional dos servidores com deficiência; (3) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) visando melhorar as condições de trabalho dos servidores com deficiência.

A partir da pesquisa exploratória realizada, com relação às políticas inclusivas adotadas pela instituição, verificou-se que a UFJF tem se preocupado com essa questão, pelo menos, desde 2008. Consta no Relatório de Autoavaliação Institucional de 2015<sup>2</sup> (2016), algumas propostas inclusivas com o propósito de “melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na UFJF, por meio da promoção de conhecimento relacionado à acessibilidade educacional, física e informacional” (UFJF, 2016).

A partir dele, também foi possível perceber interesse por parte da instituição em promover a inclusão, na medida em que, entre os objetivos e atribuições descritas no relatório estão:

A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. (UFJF, 2016, p. 5)

Além disso, a partir do Relatório de Gestão da Universidade, de 2015, enviado ao TCU, foi possível perceber que a instituição adota medidas que buscam garantir a acessibilidade na instituição. O documento descreve que várias medidas legais têm sido adotadas para “universalizar a acessibilidade nos seus campi” (UFJF, 2015). Entre as medidas adotadas estão: reformas de prédios antigos com a adequação de rampas, banheiros adaptados, calçadas acessíveis e rebaixadas e elevadores; ônibus e micro ônibus adaptados para uso de alunos e administrativo; programação de cursos de libras para servidores que trabalham com atendimento ao público; e um novo portal na internet que foi desenvolvido seguindo às diretrizes do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG), conforme as normas do Governo Federal, em obediência ao Decreto 5.296, de 2.12.2004<sup>3</sup>, que versa sobre a promoção da acessibilidade das

2 Relatório anual elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFJF, que é sediada no campus de Juiz de Fora com autonomia no planejamento e execução das ações de Autoavaliação Institucional. O relatório está disponível no endereço: <<http://www.ufjf.br/cpa/>>.

3 Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

peças com deficiência ou com mobilidade reduzida e regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

A partir dessa pesquisa inicial, foi possível perceber que a universidade desenvolve uma série de ações tangíveis à educação inclusiva, que visam a suprir barreiras de acesso, participação social e aprendizagem de todos que frequentam o campus, facilitando seu processo e adaptação no interior da universidade.

Entre essas ações é possível citar a promoção de acessibilidade nos exames de ingresso dos estudantes na instituição, em que ela capacita servidores e alunos, oferecendo vários cursos para auxiliar os estudantes durante o exame de ingresso<sup>4</sup>. Além desses, outros cursos de qualificação também oferecidos para os Técnicos Administrativos em Educação (TAE) com o intuito de melhorar o atendimento às pessoas com deficiência. Foi possível perceber, ainda, a partir de uma busca no site da biblioteca da instituição, que esta conta com um acervo digital em Braille como o Braille Fácil<sup>5</sup> e o Monet<sup>6</sup>. Projetos esportivos e de lazer para pessoas com deficiência também são oferecidos pela instituição, conforme é possível perceber pelo Relatório Anual de Autoavaliação Institucional, de 2012. A acessibilidade física também é promovida no campus. É possível perceber a existência de rampas e elevadores em algumas unidades.

Ao investigar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019<sup>7</sup>, foi possível perceber que a UFJF se compromete em promover condições que possibilitem a implementação e o acompanhamento de políticas voltadas para ações afirmativas. Tais políticas pretendem envolver discentes, docentes e técnicos administrativos e, para isso, contam com apoio da Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF)<sup>8</sup>.

O PDI, por meio da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI), ainda propõe redução de barreiras arquitetônicas e políticas de ações afirmativas de atenção às pessoas com deficiência, visando à melhoria da

---

4 Esses cursos são disponibilizados aos servidores através do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA.

5 Permite a criação de uma impressão Braille de uma maneira rápida e fácil.

6 É um software desenvolvido para desenhar gráficos em uma impressora Braille, que pode ser utilizado ou em conjunto com o software.

7 Informações retiradas do PDI da instituição, disponível em: <[http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi\\_2016-2020\\_ufjftexto\\_aprovado.pdf](http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2016.

8 A DIAAF foi criada em setembro de 2014 através da portaria nº 1.172, com o propósito de fornecer aos discentes, docentes e Técnico-Administrativos em Educação condições institucionais que permitam a implementação e acompanhamento de políticas públicas voltadas às ações afirmativas na UFJF. De acordo com o PDI, a articulação com a DIAAF tem a função de estabelecer a articulação entre diferentes órgãos da Universidade, no intuito de adotar estratégias técnicas e políticas-institucionais para a sensibilização e mobilização da comunidade universitária com referência às diversas realidades presentes na diversidade social existente na universidade e na sociedade em geral (UFJF, PDI 2015-2020). (Informações retiradas do site da UFJF).

condição de “acesso e permanência das pessoas com deficiência na UFJF, por meio da promoção de conhecimento relacionado à acessibilidade educacional, física e informacional” (UFJF, PDI 2015-2019).

A partir de uma análise comparativa entre os Relatórios de Autoavaliação Institucional, produzidos entre 2006 e 2015, foi possível inferir que a instituição avançou bastante na promoção de melhorias nas condições de acessibilidade às pessoas deficientes. Em relatórios anteriores, o tema acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência não foi alvo da preocupação da avaliação da instituição; somente percebemos essa preocupação a partir do relatório de 2012.

O Relatório de Autoavaliação Institucional 2012 foi claro ao demonstrar um real interesse em realizar melhorias no sentido de promover a inclusão, expressando que:

Atualmente a UFJF conta no seu quadro docente, discente e técnico administrativo, com a presença de aproximadamente 25 pessoas com deficiência. O desafio que nos apresenta como de urgente necessidade de superação é o de condições de acesso e permanência no seu interior destas pessoas até então marginalizadas pela imposição de barreiras arquitetônicas e atitudinais. (UFJF, PDI 2009-2013, p. 81)

Quanto à infraestrutura, segundo o relatório CPA 2012, as unidades que contam com elevadores são: ICE (Instituto de Ciências Exatas), ICH (Instituto de Ciências Humanas), ICB (Instituto de Ciências Biológicas), Farmácia, Educação Física, Odontologia e Engenharia. As unidades que possuem rampas de acesso são: Faculdade de Direito, ICH, Farmácia e Bioquímica, Engenharia, Odontologia, Letras, Reitoria e Biblioteca Central. Em todas as unidades e na Reitoria encontramos banheiros adaptados e vagas reservadas para deficientes.

Em uma pesquisa sobre acessibilidade na UFJF, Alencar (2013) menciona que, mesmo possuindo alguns pontos acessíveis, a Universidade ainda dispõe de alguns pontos inacessíveis às pessoas com deficiência. Segundo a autora, em alguns prédios da instituição o elevador fica trancado e, quando alguém precisa utilizá-lo, é preciso que algum funcionário seja chamado para destrancá-lo. Outra situação vivenciada na UFJF é com relação à CAP, que, como já mencionado, localiza-se na parte superior da reitoria, sendo a única forma de acesso por meio de escada.

Alencar (2013) ainda ressalta que “é importante levar em consideração que a acessibilidade na instituição não deve ser voltada apenas aos alunos, mas a todos que necessitem transitar pelas instalações físicas da universidade”. A autora lembra que a instituição proporciona à comunidade atividades e eventos que podem ser usufruídos por pessoas deficientes.



Algumas construções da UFJF são bastante antigas e, por isso, muitas adaptações vêm sendo feitas. A Gerência de Transporte da UFJF possui ônibus adaptado desde 2009<sup>9</sup>. O veículo está à disposição de todos os alunos e funcionários que dependem do transporte coletivo. Porém, os acessos entre os pontos de ônibus e os prédios da universidade precisam ser feitos pelas entradas de estacionamento, o que representa um risco para os cadeirantes. As passagens para pedestres são constituídas de escadas.

A dissertação que embasa este trabalho, buscando compreender o processo de inclusão na UFJF, com relação aos servidores, tem a intenção de proporcionar reflexões sobre os desafios que envolvem o desenvolvimento de práticas inclusivas em uma universidade federal.

A motivação para a realização da dissertação em questão é derivada da trajetória da mestrandia, que tem graduação em Pedagogia e desenvolveu, em seu trabalho de conclusão de curso, uma pesquisa sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de São Lourenço/MG. Na especialização em Gestão Escolar, também realizou um trabalho sobre a temática, tratando da inclusão de alunos com autismo.

Em 2014, quando ingressou na Universidade Federal de Juiz de Fora, como Assistente em Administração, foi lotada na PROGEPE (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas) e logo percebeu a falta de uma política que incluísse os servidores deficientes e os acompanhasse mais de perto. Em outubro de 2015 a pesquisadora passou a integrar ao quadro de servidores da CAP (Coordenação de Administração de Pessoal), local que trabalha com toda vida funcional do servidor, desde o cadastro até a folha de pagamento.

Algo que chamou a atenção da pesquisadora, com relação aos desafios que envolvem a inclusão na UFJF, está relacionado à falta de acessibilidade a este setor que trata da vida funcional de todos os servidores. O setor é localizado na parte superior da Reitoria e tem como única forma de acesso a escada do prédio. A partir dessa situação, é possível perceber que, apesar das ações já realizadas pela instituição no sentido de promover a inclusão, ainda há aspectos básicos a serem trabalhados. Acreditamos que essas mudanças fazem parte de um o processo, que envolve uma ampliação com relação ao que significa inclusão social.

---

<sup>9</sup> Informação disponível no site da instituição: <[www.ufjf.br](http://www.ufjf.br)>.

Nesse sentido, um dos fatores mais relevantes da modificação da cultura sobre a inclusão social está na legislação. Esta, que é proveniente de demandas sociais, traz como efeito, a partir da força de lei, mudanças de práticas e concepções e, é claro, políticas públicas. Para melhor compreender essa relação, foi feita uma busca no sentido de se conhecer a legislação brasileira em torno da temática. Nos últimos anos, tem sido evidente o avanço na promoção dos direitos das pessoas com deficiência por meio de políticas públicas que buscam valorizar a pessoa como cidadã respeitando suas características e especificidades.

A primeira Lei a tratar sobre as pessoas com deficiência, de forma clara, foi a Lei nº 4.169 de 1962, que oficializou as convenções do Braille<sup>10</sup> para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille, que passou a ser de uso obrigatório em todo território nacional. Em 1978, pela primeira vez uma emenda (nº 12, de 17 de outubro de 1978) altera a Constituição e passa a tratar do direito das pessoas com deficiência:

Artigo único - É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1978)

Com o passar do tempo, os avanços em favor da acessibilidade foram ganhando seus espaços na sociedade e na legislação nacional. Em 1985, foi sancionada a Lei nº 7.405, que tornou obrigatório a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em locais de circulação de pessoas com deficiência, sendo obrigatória sua fixação em local visível ao público. Nesse mesmo ano, foi criada, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a NBR 9050:1985 (Norma Brasileira), que trouxe várias medidas a serem seguidas pela construção civil para permitir a acessibilidade de deficientes físicos a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, tendo várias substituições, sendo a última em 2015, NBR 9050:2015.

---

10 Sistema inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, reconhecendo-se o ano de 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade.

A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, promulgada pelo então presidente José Sarney, faz com que o Estado brasileiro assumira suas obrigações em relação às pessoas com deficiência. Ela criminalizou o preconceito e conferiu ao Ministério Público a tarefa de também defender os direitos coletivos de tais pessoas. O Artigo 2º, no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno, trazendo o seguinte texto:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989, Art. 2º)

O Decreto nº 3.298, de 24 de outubro 1989, que regulamenta essa Lei, tem como objetivo integrar as pessoas portadoras de deficiência à vida em comunidade, garantindo o respeito a seus direitos. Ele traz também a algumas definições importantes, como:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1989, Art. 3º)

Essa mesma Lei instituiu a “Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” – CORDE, sendo encarregada de elaborar planos, programas e projetos, voltados para implantação da Política Nacional para Integração das pessoas com deficiência. Em 2009, a CORDE foi elevada à condição de Subsecretaria Nacional, para vir a alcançar o status de Secretaria Nacional em 2010, pela Lei nº 11.958/2009 e pelo Decreto nº 8.162/13.

O interesse pelo assunto é provocado pelo debate na Assembleia Constituinte. Na nova Constituição, promulgada em 1988, o assunto foi definitivamente inserido no marco legal, trazendo em seu texto diversos artigos que, direta ou indiretamente, garantem os direitos das pessoas com deficiências. No Artigo 3º, Inciso IV, traz como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

O Artigo 5º, da nossa Lei Maior, expressa o direito à igualdade, que, para Mendonça (2010), “não admite tratamento diferenciado, seja ele consubstanciado em privilégios, seja em discriminações”. Ela garante, no Artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No capítulo II da Carta Magna, que trata dos Direitos Sociais, o Inciso XXXI, do Artigo 7º, proíbe qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência. Já o Artigo 23 define como competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, cuidar da proteção e garantia das pessoas com deficiência.

A reserva de percentual de cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência é tratada no Artigo 37, Inciso XII. O Artigo 40, reservado ao regime de previdência, garante às pessoas com deficiência o direito diferenciado para a concessão de aposentadoria (Parágrafo IV, Inciso I), que é regulamentado pela Lei Complementar 142, de 8 de maio de 2013.

Na seção da Assistência Social, o Artigo 203 tem como um dos seus objetivos a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e, também, a sua integração à vida comunitária, além da garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa que comprove não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, garantindo, assim, direitos básicos e essenciais de caráter assistencialista. Já no Artigo 208, Inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Capítulo VII, da CF/88, dedicado à família, criança, adolescente e idoso, no Artigo 227, em seu Parágrafo Primeiro, Inciso II traz que:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (BRASIL, 1988)

A Constituição, ainda nesse mesmo artigo, menciona a regulamentação posterior da elaboração de normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência. A partir de então, diversas normas regulamentadoras sobre pessoas com deficiência foram editadas.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) traz em seu Artigo 3º a necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, especificando que, quanto às pessoas com deficiências: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, Art. 3º).

Ainda nesse mesmo ano, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei nº 8.069/90. O Estatuto trata as pessoas com deficiência em relação a várias questões, como: saúde, educação e trabalho. Em relação à saúde, garante atendimento médico especializado e fornecimento de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento e habilitação de portadores de deficiência através do SUS (Sistema Único de Saúde). Quanto à educação, repete o Inciso III, do Art. 208 da Constituição Federal, garantindo preferência ao atendimento na rede regular de ensino. O Art. 66 fixa a obrigação pelo poder público de garantir ao adolescente portador de deficiência trabalho protegido.

A Lei nº 8.112, aprovada em 11 de dezembro de 1991, garantiu o direito às pessoas com deficiência de participarem de concurso público, tendo até 20% das vagas oferecidas no concurso reservadas a eles (Artigo 5º, §2º). Além de ser concedido horário especial ao servidor com deficiência, “quando comprovada a necessidade por junta médica oficial, independentemente de compensação de horário” (BRASIL, 1990, Art. 98º, §2º).

A Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, é considerada um marco significativo para inclusão. Ela prevê a forma de contratação de deficientes e demais afetos às necessidades de apoio especial a cada tipo de deficiência, dando a incumbência de fiscalização ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), sendo estabelecido então, o sistema de cotas. As pessoas com deficiência ficaram protegidas pelo seguinte dispositivo:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante. ....	5%.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um importante passo para a inclusão, pois trouxe regras e padrões sobre igualdade de oportunidades para as Pessoas com Deficiências. Demandou que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Segundo o documento, o

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, Item 7)

A Declaração ressaltou a necessidade e urgência de se providenciar a educação para crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino. Apesar de o tema central ser a educação, o documento ainda trouxe diretrizes sobre reabilitação, integração dos deficientes à vida em comunidade, trabalho e ações voltadas para a saúde. Para muitos, a Declaração de Salamanca é considerada um marco na educação, uma vez que, a partir dela, surgiram vários outros documentos nacionais e internacionais, visando à inclusão de pessoas com deficiência na educação regular.

Em 1995, a Lei nº 8.989 estabeleceu a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI – na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas com de deficiência física.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 20 de dezembro de 1996, se ajusta à legislação federal trazendo que a educação das pessoas com deficiência deve dar-se “preferencialmente na rede regular de ensino” (Artigo 4º, Inciso III). O Capítulo V da referida lei é dedicado à regulamentação da educação especial, prevendo no Artigo 59:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Em 29 de junho de 1994, foi aprovada a Lei nº 8.899, que, de acordo com seu Artigo 1º, prevê “passe livre às pessoas com deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual”. Já o Decreto nº 3.691, de 10 de dezembro de 2000, veio regulamentar a referida lei prevendo dois assentos nos veículos de empresas permissionárias e autorizatárias<sup>11</sup> de transporte interestadual.

A partir do século XXI, mais ações foram estabelecidas para garantir a aplicação de leis já vigentes e algumas regulamentações buscando atender as modernidades adequando-as aos tempos atuais. A Lei nº 10.048/00 concedeu prioridade de atendimentos às pessoas com deficiência em repartições públicas e empresas concessionárias de serviço público, estabelecendo penalidade em caso de seu descumprimento<sup>12</sup>. Já a Lei nº 10.098 subdividiu o assunto em acessibilidade ao

11 A permissão e a autorização são formas de delegação da execução de um serviço que originariamente seria prestado pela Administração Pública e por meio de um procedimento próprio; no primeiro caso, através de licitação prevista na Lei 8.666/93; no segundo, através de um ato administrativo discricionário e precário (ato negocial), são transferidos a empresas da iniciativa privada, que passam a integrar a chamada “administração indireta”.

12 As penalidades encontram-se no Art. 6º e no parágrafo único da Lei.

meio físico, aos meios de transporte, na comunicação e informação e em ajudas técnicas. O Decreto nº 5.296/04 regulamentou ambas as leis, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência. Ampliou-se o tema a espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, serviços de transporte e dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 em 9 de janeiro de 2001, foi considerado um “espelho” de acordos firmados pelo Brasil em várias convenções que o país participou. Com vigência de 10 anos, a Meta 8 do documento foi dedicada a Educação Especial, e previa diversas parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, além prever, também, um aumento dos recursos destinados à educação especial de no mínimo 5%.

No ano de 2002 foi aprovada a Lei nº 10.436, que passa a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como “meio legal de comunicação”. Essa lei foi regulamentada no ano de 2005, a partir do Decreto 5.626, que obriga os cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, de instituições públicas e privadas, a inserir a Libras como disciplina no currículo, e constitui-se como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, o que foi considerado um grande avanço aos deficientes auditivos.

O “Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência” (PAED) tem como objetivo garantir “a universalização do atendimento especializado de educandos com deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” (Artigo 1º, Inciso I) e “garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular” (Artigo 1º, Inciso II), foi instituído no ano de 2004 pela Lei 10.845.

O direito das pessoas com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambiente de uso coletivo acompanhadas de cão guia foi regulamentado em 27 de junho de 2005, pela Lei 11.126. Tal Lei foi normalizada em 2006, pelo Decreto nº 5.904, trazendo em seu Artigo 6º a possibilidade de sanções penais, cíveis e administrativas cabíveis para quem tentar impedir ou dificultar o cumprimento da norma.



Nesse mesmo ano, 2005, aconteceu a primeira Conferência Nacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que teve como objetivos específicos:

Sensibilizar os governos federal, estaduais e municipais para as questões referentes à pessoa com deficiência;

Impulsionar a inclusão qualificada da pessoa com deficiência no processo de desenvolvimento do país;

Oportunizar a visibilidade da situação que se encontram as políticas públicas para as pessoas com deficiência;

Estimular o fortalecimento do controle social em âmbito estadual e municipal;

Estimular a tomada de medidas necessárias para impulsionar o cumprimento da legislação vigente. (BRASIL, 2012, p. 22-23)

A conferência teve uma enorme mobilização da sociedade, levantando questões como a implementação da acessibilidade arquitetônica, urbanística e de transporte e da acessibilidade à informação. Ela foi vista como “emblemática no sentido de inaugurar o espaço de construção coletiva e democrática, unindo sociedade civil e governo em torno do objetivo comum...” (BRASIL, 2012).

O país participou de diversas convenções e tratados no cenário mundial, e muitos deles resultaram em decretos, como a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, que foi aprovada em julho de 2008, pelo Decreto Legislativo nº186, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com equivalência de emenda constitucional, um marco extremamente relevante para o movimento das pessoas com deficiência.

O atendimento educacional especializado (AEE) foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571, que por sua vez foi revogado, sendo substituído pelo Decreto nº 7.611/11. Tal deliberação dispõe do dever do Estado com Educação Especial, dando a ele o compromisso de oferecer aprendizado por toda vida (Artigo 1º, Inciso II) às pessoas com deficiência. Além disso, ele prevê a integração da família na proposta pedagógica, sendo este um processo importante na educação das pessoas com deficiências.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, com prazo de execução de 10 anos, foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. De acordo com o Art. 7º da Lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto. A Meta 4 foi dedicada à Educação Especial e dispõe:

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Uma das conquistas mais recentes referente à inclusão foi a aprovação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu o Estatuto das Pessoas com Deficiência. Conforme o Artigo 1º da Lei, ela é “destinada a promover, em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2014).

Em abril de 2016, foi realizada a IV Conferência Nacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, com o tema “Os Desafios na Implementação da Política da Pessoa com Deficiência: a Transversalidade como Radicalidade dos Direitos Humanos”. A conferência buscou debater sobre políticas de forma ampla e como tratar a pessoa com deficiência como “sujeito de direitos” e não como “objeto de atuação”.

A partir do levantamento do percurso histórico-normativo realizado, é possível perceber que o Brasil vem, no último quinquênio, participando de um movimento de ampliação do conceito de inclusão. A legislação relacionada à área vem sendo ampliada, o que representa uma maior garantia de direitos. É no sentido de contribuir com reflexões em torno dos direitos das pessoas com deficiência, mais especificamente no mundo do trabalho, que está sendo desenvolvida a pesquisa de mestrado que dá base a este artigo. Sendo assim, acreditamos na relevância de se buscar compreender de que forma a UFJF tem se preocupado em melhorar o trabalho dos servidores com deficiência que atuam junto à instituição.

## Referências

ALENCAR, P. A. M. **Acessibilidade no Ensino Superior**: o caso da UFJF. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/PAULA-MACIEL-MOUR%C3%83O-DE-ALENCAR.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.691 de 19 de dezembro de 2000**. Regulamenta a Lei no 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3691.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3691.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 5.904 de 21 de setembro de 2006.** Regulamenta a Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm)>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto legislativo nº 186 de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.162 de 18 de dezembro de 2013.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e remaneja cargos em comissão. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8162.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8162.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional no 12 de 17 de outubro de 1978.** Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.169 de 4 de dezembro de 1962.** Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=88121>>. Acesso em: 18 set de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.405 de 12 de novembro de 1985.** Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1980-1988/L7405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7405.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei ordinária nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei ordinária nº 10.845 de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm)>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei ordinária nº 11.126 de 27 de junho de 2005.** Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm)>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.958 de 26 de junho de 2009.** Altera as Leis nos 7.853, de 24 de outubro de 1989, e 10.683, de 28 de maio de 2003; dispõe sobre a transformação da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República em Ministério da Pesca e Aquicultura; cria cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Gratificações de Representação da Presidência da República; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11958.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11958.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 set. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.899 de 29 de junho de 1994.** Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8899.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.989 de 24 de fevereiro de 1995.** Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8989.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8989.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei ordinária nº 10.048 de 08 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei ordinária nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.679 de 02 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência.** Brasília: Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência, 2012. 62p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/avancos-politicas-publicas>>. Acesso em: 3 out. 2016.

MENDONÇA, L. E. A. **Lei de Cotas: Pessoas Com Deficiência – a Visão Empresarial.** São Paulo: LTr, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca.** Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Relatório Anual de Autoavaliação**, 2012. Autoria: Comissão Própria de Avaliação – UFJF. Secretaria de Avaliação Institucional. Poder Executivo Federal, Ministério da Educação. Juiz de Fora, março de 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/Rel-CPA-26mar.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão da UFJF**. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/sri-sou-aluno-ufjf/files/2015/09/Relat%C3%B3rio\\_Gest%C3%A3o\\_DRI\\_2015.pdf](http://www.ufjf.br/sri-sou-aluno-ufjf/files/2015/09/Relat%C3%B3rio_Gest%C3%A3o_DRI_2015.pdf)>. Acesso em: 6 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/diavi/files/2016/02/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-2015-2019.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Autoavaliação 2015 - 2016**. Autoria: Comissão Própria de Avaliação – UFJF. Secretaria de Avaliação Institucional. Poder Executivo Federal, Ministério da Educação. Juiz de Fora, dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/2016-Relat%C3%B3rio-Anual-2015.pd>>. Acesso em: 6 set. 2016.



# A INCLUSÃO DOS SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

*Thais Quintão Ferreira do Valle\**  
*Daniel Eveling da Silva\*\**  
*Rosângela Veiga Júlio Ferreira\*\*\**

Este trabalho tem como objetivo apresentar a necessidade da estruturação de um banco de dados na Universidade Federal de Juiz de Fora que objetive estabelecer estratégias mais consolidadas de inclusão dos servidores com deficiência. Percebemos na pesquisa inicial a conformidade da instituição em oferecer reserva de vagas em seus concursos, porém, após a entrada do servidor dentro da instituição, não há registro de lotação e acompanhamento funcional do mesmo. Dessa maneira, defendemos a necessidade de um mapeamento dos servidores com deficiência para uma inclusão profissional mais efetiva no interior da UFJF. No desenvolvimento do texto, analisamos a inclusão vinculada às políticas de isonomia. O desenvolvimento do trabalho tem como base a pesquisa de Thais Quintão Ferreira do Valle, mestranda do Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, orientada pela Professora Doutora Rosângela Veiga Júlio Ferreira e que tem como Suporte de Orientação Daniel Eveling da Silva, Doutor em História.

A inserção de trabalhadores com deficiência nos últimos 30 anos no Brasil caracteriza-se como um processo de inclusão e acessibilidade garantida, principalmente, com o advento da Constituição de 1988. Nesta foram estabelecidas bases para a inserção de tais profissionais no mercado de trabalho, por meio legal, visando a garantir a cidadania e respeito às diferenças constituintes da sociedade brasileira. A partir dessa premissa, uma série de leis, decretos, portarias e atos normativos foram elaborados para contemplar e garantir o direito de acesso a cargos públicos e de empresas de iniciativa privada.

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Técnica Administrativa Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Direito. Especialista em Gestão de Recursos Humanos.

\*\* Suporte de orientação do PPGP/CAEd. Doutor em História pela UFJF.

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Com base em argumentos de natureza legal como os descritos anteriormente, trazemos o caso de gestão que trata da investigação sobre como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>1</sup> vem acompanhando, sistematizando e monitorando as informações referentes aos seus funcionários com deficiência no interior da instituição. Pautamos as discussões deste texto guiados pela questão norteadora: de que forma pode ser feito o mapeamento dos servidores com deficiência e de suas limitações na UFJF, a fim de que se possa conhecer suas necessidades e desenvolver políticas de inclusão que proporcionem a eles condições de desenvolvimento profissional, acesso físico e bem-estar na Universidade?

Sustentamos o caso de gestão trazendo em primeiro plano uma incursão teórica sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência na UFJF, regido por leis e determinações de abrangência nacional. Em seguida, destacamos evidências sobre o registro de dados desses profissionais juntos à instituição.

Discutimos tais aspectos pautados em legislações de âmbito nacional responsáveis por subsidiar e amparar o processo de contratação de servidores com deficiência, tendo por base princípios de inclusão presentes na Constituição Federal e na Lei de Reserva de Vagas, dentre outros. Descrevemos brevemente especificidades da UFJF atentos a como têm ocorrido os processos seletivos de contratação de profissionais com deficiência e os procedimentos adotados para garantia da reserva de vagas. Identificamos nessa parte do texto os editais de processos seletivos da instituição e seu atual quadro de servidores, baseados nos processos de concurso público, o que nos aponta indícios sobre a ausência de um mapeamento sistematizado dos servidores com deficiência, o que, a nosso ver, compromete a implementação de políticas internas de adequação das necessidades desses profissionais.

A partir do aporte metodológico de cunho bibliográfico e documental, trazemos ao debate conceitos como equidade e isonomia no serviço público que nos ajudam a compreender o movimento de inclusão. Na mesma medida, o levantamento de

---

1 A UFJF está localizada no município de Juiz de Fora, cidade de médio porte da Zona da Mata mineira que se destaca em atividades como comércio, saúde e lazer (ALENCAR, 2013). Segundo dados de 2015, a população do município está estimada em 555.284 habitantes. A instituição é uma universidade pública e além de sua sede em Juiz de Fora (MG), possui também um campus avançado em Governador Valadares (MG). Segundo dados do Sistema SIGA/SIAPE de janeiro de 2016, a instituição possui 3.163 servidores efetivos ativos, entre professores e técnicos, 145 professores do Magistério Superior temporários e 24 professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, além dos cargos em comissão. Por tratar-se de uma instituição de ensino pública, que presta serviços à comunidade como um todo, é essencial que a UFJF seja um espaço acessível a todos os cidadãos. Nesse sentido a Universidade tem se estruturado para atender a comunidade, alunos e servidores com deficiência, mas há ainda lacunas que merecem atenção para que as ações realizadas pela instituição sejam mais profícuas na inclusão social e na promoção de acessibilidade na Universidade.

dados documentais sobre principais regras que regem o processo de contratação do serviço público e como isso é adotado na UFJF serve de base para análises que sustentam o recorte dado ao caso de gestão.

Cientes dos limites deste texto, a opção é por trazer elementos que caracterizam o movimento institucional naquilo que o aproxima do embasamento legal e de princípios que poderiam contribuir com a implementação de ações intervencionistas com vistas à promoção da inclusão no sentido amplo.

As leis brasileiras foram marcadas, até os anos de 1980, por um caráter assistencialista e paternalista. Somente com o advento da Constituição Federal de 1988 é que a inclusão no mercado de trabalho transformou-se em condição indispensável para se pensar num conceito mais amplo de integração das pessoas com deficiência na sociedade. Com os pressupostos determinados pela Carta Magna, assegurou-se às pessoas com deficiência igualdade de oportunidades. Para isso estabeleceu-se o princípio da isonomia nas legislações federais e, conseqüentemente, em uma espécie de “efeito cascata” nos Estados e municípios da federação. Tal base legal consiste em tratar de forma igual os iguais e de forma desigual os desiguais, na medida da sua desigualdade, reconhecendo que a marca da sociedade é a diversidade (BRASIL, 1988).

Conforme salienta Camolesi, “O princípio da igualdade de direitos, previsto constitucionalmente, prevê que todos os cidadãos têm direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico” (CAMOLESI, 2010, s/p). O não se goza de cobertura pelo ordenamento jurídico são as diferenciações arbitrárias e injustificadas, pois, ainda segundo o autor, tratar de forma desigual os casos desiguais, na proporção em que se desiguam, é exigência nata do próprio conceito de justiça.

Ao tomarmos por base o assegurado pela Constituição e apontado acima, percebemos a existência de uma série de leis e princípios estabelecidos para garantir as pessoas com deficiência o acesso ao mercado de trabalho. Dentre estes, salientamos a previsão da reserva de vagas no Art. 93, da Lei nº 8.213/91 (BRASIL, 1991) e a Lei nº 7.853/89, que cuidou do apoio às “pessoas portadoras de deficiência” e sua integração social. Já o Decreto nº 3.298/99 estabeleceu no ordenamento jurídico brasileiro os princípios da não discriminação e da igualdade de oportunidades, pautados em um conceito mais abrangente de inclusão social, com o propósito de criar condições para que essas pessoas tenham condições de viver em comunidade (BRASIL, 1999).

Gomes nos diz que as “ações afirmativas são políticas públicas sociais de apoio e promoção de grupos socialmente fragilizados, visando promover sua integração social e, conseqüentemente, a igualdade material” (GOMES, 2001 apud PEREIRA, 2008, p. 23). Tais políticas têm por fim oferecer um tratamento prioritário aos grupos discriminados, de forma a possibilitar-lhes condições de competir com os que historicamente se beneficiaram da exclusão, explica a autora, que ainda destaca a importância de estudos acerca de ações afirmativas e em que medida essas ações vão influenciar na garantia de uma igualdade de oportunidades.<sup>2</sup>

De acordo com as determinações legais, principalmente o Art. 37, Inciso VIII da CF/88, que diz: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. Em outras palavras, a instituição tem garantido reserva de vagas nos processos de contratação de pessoal. Complementarmente as determinações constitucionais, há a Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, tratando do assunto em seu Art. 5º, § 2º:

Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

Já o Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, também prevê em seu Art. 37 que:

Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador.

---

<sup>2</sup> Ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos, onde se discute esse tipo de política pública desde a década de 1960, no Brasil, o termo “ação afirmativa” é relativamente novo no campo das Ciências Sociais e Humanas brasileiras. Essa é também uma discussão recente no campo político-jurídico (PEREIRA, 2001 apud SANTOS, 2003), no qual essas ações foram inseridas como políticas públicas de combate às desigualdades, atuando preventivamente em prol dos indivíduos mais vulneráveis, alinhando-se ao que vinha sendo debatido no contexto internacional. Nesse sentido, Pereira destaca: “O combate às injustiças praticadas em nosso país, produzidas pela discriminação e pelo preconceito, demanda a implementação de ações e de políticas mais efetivas” (PEREIRA, 2001 apud PANIZZI, 2004, p. 24). É nesse contexto que as políticas afirmativas se apresentam como uma importante medida.

Tendo tais definições legais em mente e analisando os editais dos concursos públicos realizados pela UFJF, notamos que as bases dos processos seletivos encontram-se no Art. 4º do Decreto nº 3.298/99, bem como na Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça – STJ, para definir o que se considera pessoas com deficiência. O Art. 4º, por sua vez, assim dispõe:

É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

A partir da leitura da determinação legal do STF, percebemos a multiplicidade de deficiências a serem consideradas dentro dos processos seletivos. Ao adotar essas categorizações, os editais publicados pela UFJF têm seguido tais classificações e preveem dez por cento das vagas destinadas a cada concurso/área de conhecimento e das que surgirem durante o prazo de validade dos concursos para o provimento de trabalhadores que se enquadrem dentro de tais características.

Para a inscrição, os candidatos interessados em concorrer às vagas destinadas às pessoas com deficiência devem fazer essa opção expressamente, sendo necessária a apresentação de requerimento de juntada de via original do laudo médico no caso de concurso para o cargo de professor. O laudo precisa ter sido emitido até três meses antes da inscrição e conter: espécie ou grau/nível de deficiência com o respectivo código da Classificação Internacional de Doença (CID), assim como a provável causa da deficiência. Nos concursos para a carreira de Técnico Administrativo em Educação (TAE), o candidato faz a opção expressamente no ato da inscrição, inclusive para os concursos que não tenham reserva imediata de vagas, na hipótese do surgimento de mais vagas. Aquele candidato que não o fizer será considerado participante como candidato à ampla concorrência.

Após a aprovação no concurso público e da posterior nomeação, os candidatos passam por uma perícia médica realizada no Sistema de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), da qual saem com um laudo médico atestando ou não a deficiência alegada. Com a aprovação no concurso público, e posteriormente aos atos de investidura no cargo, os candidatos ingressam na UFJF, onde desenvolvem suas funções como servidores públicos, ingressando no quadro de servidores efetivos da instituição, regidos pelos respectivos Planos de carreira, Lei nº 11.091/2005 (Técnicos Administrativos em Educação) e Lei nº 12.772/2012 (Magistério Federal).

Após o procedimento de posse, com os devidos atos a ele pertinentes, os processos de nomeação dos candidatos, devidamente instruídos, são encaminhados à Gerência de Cadastro, setor responsável pelos registros funcionais de todos os servidores que ingressam na instituição. Explicamos esses trâmites do processo de seleção e contratação dos profissionais com deficiência, para compreendermos o percurso de entrada de tais servidores, pois até esse momento é possível identificarmos os seus dados e formas de ingresso no serviço público. Porém, após sua efetivação quanto a sua lotação e situação funcional deixa de haver nos registros da universidade a situação de cada funcionário, bem como de seu local de trabalho.

## A INCLUSÃO DOS SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

De acordo com Pro Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), de 2008 a 2014, ingressaram na Universidade, quarenta servidores com deficiência, conforme demonstrado no quadro 1:

**Quadro 1. Quantitativo de funcionários com necessidades especiais na UFJF**

EDITAL	CARGO	SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA
Edital 29/2008 - Campus Juiz de Fora	Assistente em Administração	16
Edital 29/2009 - Campus Juiz de Fora	Auxiliar de Laboratório	01
	Assistente de Laboratório	01
	Administrador	01
Edital 12/2014 - Campus Governador Valadares	Assistente em Administração	03
Edital 13/2014 - Campus Juiz de Fora	Assistente em Administração	15
	Psicólogo	01
	Analista de Tecnologia da Informação	01
Edital 021/2014 - Campus Juiz de Fora	Assistente de Laboratório	01

FONTE: GRSE/CFAP/PRORH - Fevereiro de 2016

Salientamos que o quadro 1 apresenta o número de servidores portadores de deficiência da UFJF que ingressaram por meio de processos seletivos com reserva de vagas, conforme consta nos editais. Constata-se que não há menção aos docentes com deficiência, segundo informações obtidas no setor, pelo fato de que os editais para concurso público para professores não contemplam número suficiente de vagas para reserva mínima exigida pela legislação. Entretanto, sabemos da existência de tais profissionais dentro das faculdades da UFJF, como na Faculdade de Educação (FACED) e Faculdade de Letras (FALE). Isso reforça a problemática da falta de um controle e monitoramento efetivo dos servidores com deficiência dentro da instituição.

A falta de dados que permitam fazer um diagnóstico mais preciso desses servidores, bem como de suas limitações, leva a observarmos que a promoção de políticas de inclusão que possibilite a melhoria das condições de trabalho fica comprometida. Mesmo a UFJF demonstrando compromisso com as políticas inclusivas e de acessibilidade, sendo considerada uma instituição referência, conforme consta do Relatório Anual da CPA (UFJF, 2015), podemos identificar esse ponto como necessário de um melhoramento institucional e de práticas de gestão, de dados e informação.

A ausência de um dimensionamento pode ser verificada nos Sistemas Integrados de Gestão Acadêmica e no Sistema de Gestão de Pessoas (SIGA/SIAPE), ao não fornecerem um relatório que permita fazer um rastreamento dos servidores com deficiência na UFJF. Isso pode comprometer o desenvolvimento de políticas de inclusão e a melhoria do desenvolvimento profissional desses servidores na Instituição. O dimensionamento desse público é de suma importância para subsidiar ações afirmativas que visem promover a melhoria do desenvolvimento profissional desses servidores na Universidade.

Uma forma de se chegar a um dimensionamento seria o mapeamento do número de servidores com deficiência e de suas limitações, permitindo com que esses servidores saiam da situação de invisibilidade institucional. Para tanto, defendemos que seria importante a instituição estabelecer uma forma de controle interno pós-entrada dos servidores no qual fosse possível recuperarmos informações sobre os servidores, estabelecendo mecanismos de acompanhamento para garantirmos a sua inclusão e bem estar nas atividades laborais.

Ao buscarmos as possíveis reverberações desse processo e conversarmos com o responsável pela Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-Estar (COSBEE), responsável por acolher os servidores da UFJF e promover o desenvolvimento de ações de proteção, prevenção e cuidados para uma melhor qualidade de vida, o mesmo informou que nem eles e nem o Sistema Integrado de Atenção à saúde do Trabalhador (SIASS) possuem dados de quantos servidores deficientes estão na instituição atualmente e quais tipos de deficiência estão mais presentes. A colocação do referido Coordenador sobre a inexistência de tais informações no SIASS foi confirmada pelo Gerente de Saúde do Trabalhador. Em consulta por e-mails sobre a existência de um banco de dados que permitisse fazer um mapeamento desses servidores, o mesmo ressaltou que, embora não haja registros da preocupação com o assunto, essa situação já foi levantada em reuniões e ainda não foram encontradas soluções para ela<sup>3</sup>.

Entendemos ainda como uma das estruturas da universidade ligada a inclusão, que poderia capitanear, em nossa percepção, conjuntamente com a PROGEPE, o processo de estruturação de dados sobre os servidores com deficiência é a Diretoria de Ações Afirmativas (DAA).<sup>4</sup> A DAA tem como atribuições promover condições institucionais

---

3 O Diretor de Ações Afirmativas, Professor Julvan Moreira de Oliveira, a respeito de Políticas Públicas voltadas para os servidores deficientes que trabalham na Universidade, não soube me informar se existem na instituição ações afirmativas destinadas ao servidor deficiente haja vista ele ter sido nomeado recentemente para o cargo.

4 A diretoria de ações afirmativas foi criada através da Portaria n. 1.172 de 15 de setembro de 2014 e vinculada ao Gabinete do Reitor. As diretorias que compõem a Instituição são: Diretoria do Campus de Governador Valadares;



que permitam a implementação e acompanhamento de políticas públicas voltadas às ações afirmativas na UFJF, entre os discentes, docentes e técnico-administrativos em Educação. Segundo informações da Instituição, no que diz respeito à acessibilidade, a Diretoria tem como finalidade criar condições para que pessoas com deficiência sejam incluídas na participação de atividades diversas e acesso a produtos, serviços e informações dentro do ambiente acadêmico (UFJF, 2016).

Entretanto, de acordo com o relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de 2012, embora a UFJF disponha de uma coordenação de acessibilidade, ainda há barreiras a serem vencidas no que tange a acessibilidade das pessoas com deficiência na instituição (ALENCAR, 2013).<sup>5</sup>

Assim, torna-se preponderante na estruturação de uma instituição superior, do porte da UFJF, estabelecer ações afirmativas de inclusão e acompanhamento profissional dos servidores com deficiência. Para tanto, os dados e as informações funcionais são elementos indispensáveis para o desenvolvimento e para a avaliação de ações de inclusão, bem como de qualquer política pública, nas diversas esferas governamentais (GUIMARÃES e JANNUZZI, 2005).

Pelo elencado, percebemos a existência do processo de reserva de vagas para as pessoas com deficiência dentro dos quadros institucionais da UFJF. Entretanto, tal processo não está acompanhando de uma sistematização, feita por meio de um banco de dados, para garantir o princípio isonômico e da equidade. Garantir a entrada funcional é condição fundamental para as questões constitucionais e, principalmente, sociais que devem estar alinhadas nas preocupações trabalhistas e institucionais. Aliado a essas práticas é necessário o estabelecimento de mecanismos que permitam o acompanhamento e monitoramento dos profissionais dentro da instituição para garantir uma inclusão consolidada e efetiva dos profissionais com deficiência.

---

Diretoria de Ações Afirmativas; Diretoria de Imagem Institucional; Diretoria de Avaliação Institucional; Diretoria de Relações Internacionais, Diretoria de Inovação. As Pró-reitorias se constituem em: Pró-Reitoria de Graduação ; Pró-Reitoria de Pós-graduação; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Cultura; Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Educação Inclusiva; Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas; Pró-Reitoria de Infraestrutura e Gestão; Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças e Pró-Reitoria de Infraestrutura e Gestão. Por fim, compõem a instituição as Unidades acadêmicas: Colégio de Aplicação João XXIII, os Institutos e as Faculdades (UFJF, 2016).

5 A Comissão Própria de Avaliação (CPA) está prevista na Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e exerce como função a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A CPA tem como finalidade avaliar a instituição como um todo integrado, permitindo uma autoanálise, a coesão entre a missão e as políticas efetivamente realizadas pela instituição, com o objetivo de melhorar a qualidade acadêmica e o desenvolvimento institucional, com base em instrumentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), visando a permanente revisão, discussão e atualização dos mesmos (CPA, 2015).

Portanto, o estabelecimento de uma base de dados institucional poderia subvencionar ações como: a efetividade do planejamento e execução de ações políticas que visem a ampliação de estratégias intervencionistas voltadas à inclusão, o bem estar e o desenvolvimento profissional dos servidores com deficiência. Dizemos isso, pois percebemos, na estrutura da UFJF, apenas a existência das vagas disponibilizadas para concurso, ou seja, sabemos da existência da inserção dos profissionais com deficiência, todavia não identificamos o número de servidores totais, considerando os anteriores a 2009, seus locais de lotação e as funções desempenhadas. Da mesma maneira, os concursos realizados após 2008 possibilitam recuperarmos o número total de vagas, mas internamente inexistente o acompanhamento das trajetórias dos profissionais.

Mediante tais questões, pesquisar as políticas e as ações afirmativas de inclusão e acessibilidade promovidas pela instituição, após o ingresso dos profissionais com deficiência no quadro de servidores efetivos se torna uma condição fundamental para o gerenciamento de informações da UFJF. Igualmente, a existência de um banco de dados poderá fornecer de forma mais estruturada, para a instituição, a capacidade de gerir com maior isonomia as questões relativas às ações afirmativas.

Frente a toda essa discussão, surgem perguntas como: quais as principais dificuldades encontradas pelos servidores com deficiência na UFJF? Como tem sido o processo de acolhimentos desses servidores dentro da UFJF? As instituições superiores têm garantido a reserva de vagas, porém, como se estruturam para auxiliar e acompanhar tais profissionais? Tais questões podem ser alvo de pesquisas complementares e outros trabalhos futuros, adaptados a diferentes realidades.

## Referências

ALENCAR, P. M. M. **Acessibilidade no Ensino Superior: O caso da UFJF.** 2013. 151f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação Profissional, Juiz de Fora, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 129 de 22 de maio de 1991.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso: 8 set. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm)>. Acesso em: 1 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.771 de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei no 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei no 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm)>. Acesso em: 1 out. 2016.

CAMOLESI, M. R. H. O direito de inclusão da pessoa portadora de deficiência à luz da legislação brasileira. **Jus Navigandi**. Teresina, ano, v. 9, 2010. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?lookup=0&q=CAMOLESI,+Marcos+Roberto+Haddad.+O+direito+e+inclus%C3%A3o+da+pessoa+portadora+de+defici%C3%Aancia+%C3%A0+luz+da+legisla%C3%A7%C3%A3o+brasileira&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com.br/scholar?lookup=0&q=CAMOLESI,+Marcos+Roberto+Haddad.+O+direito+e+inclus%C3%A3o+da+pessoa+portadora+de+defici%C3%Aancia+%C3%A0+luz+da+legisla%C3%A7%C3%A3o+brasileira&hl=pt-BR&as_sdt=0,5)>.

Acesso em: 1 out. 2016.

GUIMARÃES, J. R. S.; JANNUZZI, P. M. IDH, indicadores sintéticos e suas aplicações em políticas públicas: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. v. 7, n. 1, p. 73-90, 2011. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313670>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

PANIZZU, W. M. Apresentação. In: UFRGS. **Valorizando a diversidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 10, p. 19-38, 2008.

SANTOS, S. A. **Negro e educação**: identidade negra: pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: ANPEd/Ação Educativa, 2003.

Superior Tribunal de Justiça. **Súmula 377**. Disponível em: <[https://ww2.stj.jus.br/docs\\_internet/revista/electronica/stj-revista-sumulas-2013\\_34\\_capSumula377.pdf](https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/electronica/stj-revista-sumulas-2013_34_capSumula377.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2016.

UFJF. **Edital nº 23 de 29 de agosto de 2016**. Concursos Públicos nos 60 a 87, de 2016, Campus Juiz de Fora. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/concurso/files/2016/09/Edital-23.2016-Concurso-Magist%C3%A9rio-Superior-JF-Ago-2016-\\_RETIFICADO-pelos-Editais-28-e-32.pdf](http://www.ufjf.br/concurso/files/2016/09/Edital-23.2016-Concurso-Magist%C3%A9rio-Superior-JF-Ago-2016-_RETIFICADO-pelos-Editais-28-e-32.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Avaliação 2012**. Comissão Própria de Avaliação – UFJF. Diretoria de Avaliação Institucional. Poder Executivo Federal, Ministério da Educação. Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/Relatorio-Autoavaliacao-UFJF-2009\\_11.pdf](http://www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/Relatorio-Autoavaliacao-UFJF-2009_11.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2016.

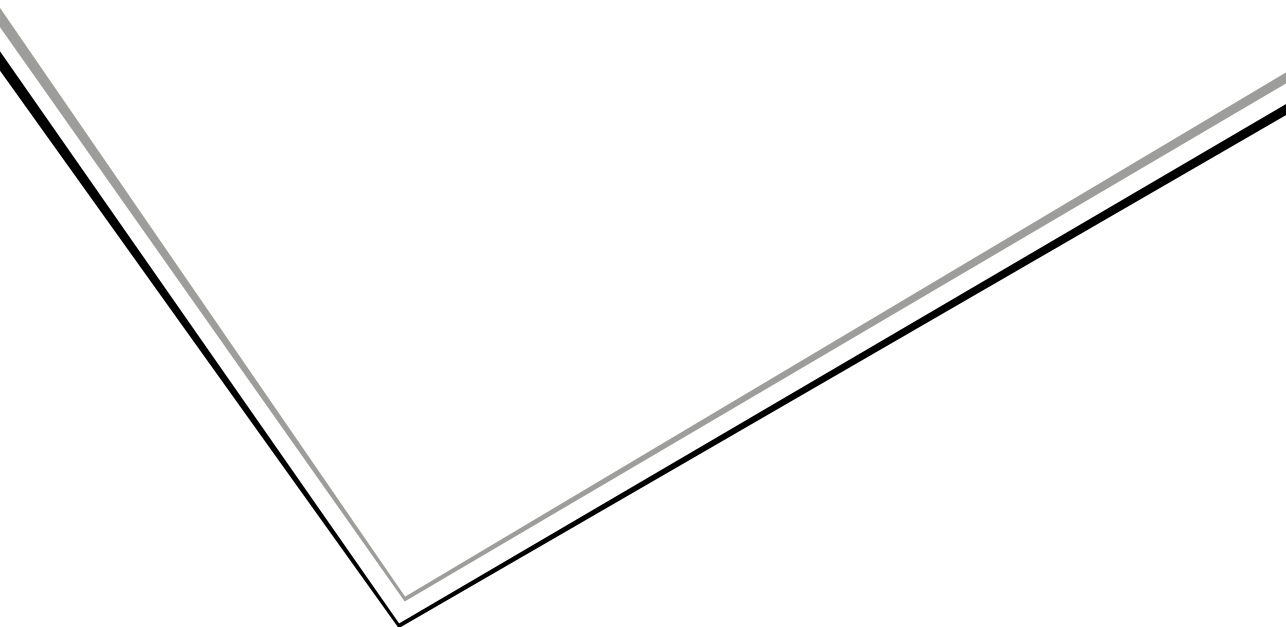
\_\_\_\_\_. **Relatório de Autoavaliação 2015**. Comissão Própria de Avaliação – UFJF. Diretoria de Avaliação Institucional. Poder Executivo Federal, Ministério da Educação. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/diavi/files/2011/06/2016-Relat%C3%B3rio-Anual-2015.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretoria de Ações Afirmativas, DIAAF**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/diaaf/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.



# SEÇÃO 6

Políticas Educacionais







# AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A ESCOLA: PARADOXOS, TENSÕES E MATERIALIDADES NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

Teresa N. R. Gonçalves\*

## O espaço público e as políticas educativas

Na sua obra *A condição humana*, Hannah Arendt (2001) organiza as atividades humanas em *labor*, *trabalho* e *ação* para melhor compreender e caracterizar a condição humana de existir. De forma sucinta, Arendt entende *labor* como o conjunto de atividades que compõem o processo biológico do corpo humano, que é marcado pelas necessidades vitais; o *trabalho* se refere às atividades que propiciam o artificialismo da vida humana na medida em que produz coisas que passam a integrar o mundo e que, sendo diferentes das coisas naturais, sendo da ordem do uso e não do consumo imediato, asseguram a mundanidade da existência humana; finalmente, a *ação* é a única atividade que se exerce entre as pessoas, sem mediação de coisas naturais ou artificiais, e que só acontece na, e faz acontecer a, pluralidade humana (somos plurais no sentido em que somos todos humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a ninguém). A política, como ação se dá na esfera pública, como ação que revela cada um aos outros, que configura a aparição de cada um, é o exemplo mais claro da ação. A esfera da ação é aquela em que se dá a liberdade e a vida pública, é um conceito simultaneamente político e existencial (GOMES e GONÇALVES, 2015). O público, que Arendt distingue tanto do privado como do social, é um espaço temporário que se abre no momento e no lugar onde a ação ocorre, é o lugar dos feitos humanos, do ser-em-comum que pressupõe e permite a pluralidade. Ao conceptualizar a esfera pública como lugar da ação, como espaço de aparição da pluralidade humana, Arendt chama a atenção para o fato de que a política não se resume a uma técnica de distribuição de recursos e de autoridade, constituindo também e, principalmente, o exercício da liberdade e da autorrepresentação, implica um espaço de igualdade que emerge da resposta a algo

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

que é do âmbito do comum, uma preocupação com o mundo comum (HIGGINS, 2011). É nesta esfera que podem ser situadas as políticas educativas – no âmbito da preocupação com a preservação e renovação do mundo comum. Elas acontecem na esfera pública, no domínio da ação que acontece e faz acontecer a pluralidade humana.

Num outro texto sobre a crise da educação (ARENDRT, 2000), a autora afirma que a educação é o ponto em que se decide se amamos suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e para o salvar da ruína e do esquecimento, mas é também o momento em que decidimos se amamos suficientemente as crianças de modo a não as expulsarmos do mundo, nem as impedirmos de fazer coisas novas, sem as impedir de começar e fazer o que não tinha ainda sido feito e previsto. Ao longo desse texto, Arendt defende que, assim sendo, a educação não pode ser apenas da responsabilidade de educadores, professores, pais, pedagogos e outros especialistas. E isso é assim porque a educação permite, ou inibe, a pluralidade dos seres humanos e a durabilidade do mundo, ocupando o hiato entre o trabalho e a ação. A educação é uma atividade que revela, aos outros, cada um, e revela/ abre o mundo, é ação humana que decorre, e reifica, a esfera pública. Ao discutir a educação no meio da crise de meados do século XX, a autora considera que a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres humanos nascem no mundo. Esse fato concerne a todos e não é possível ser exclusivo de pedagogos ou professores especializados, uma vez que diz respeito às relações entre adultos e crianças, velhos e novos (GOMES e GONÇALVES, 2015). Porque ocorre entre os seres humanos em sua existência plural no mundo, a educação como tal é uma ação humana, e, portanto, situa-se na esfera pública.

O conceito de “espaço público da educação” proposto por António Nóvoa num texto de 2002, curiosamente em resposta aos discursos correntes sobre a “crise da educação”, pode também ser lido neste sentido, na medida em que o autor afirma que a educação não pode ser percebida como um processo exclusivo dos agentes profissionais e contextos especializados. Perante a falência das políticas e das reformas educativas, o espaço público da educação seria uma zona intermédia, entre o domínio do Estado e o das famílias, que permitiria alargar e aprofundar o compromisso social com a educação acolhendo iniciativas diversas e de diferentes atores e organizações que não apenas as instituições e atores comumente reconhecidos como responsáveis pela educação das crianças. Seria, tal como em

Hannah Arendt, um espaço de pluralidade, de ação humana em função de um interesse comum.

Recusando os *discursos sobre o atraso* dos sistemas educativos, que fazem um corte radical com o passado, as *radiografias do desastre*, que negam o presente, e os *hinos ao futuro*, que apenas revelam um “déficit de presente”, Nóvoa, inspirado em Foucault, propõe uma história do presente que possa abrir outras possibilidades para o pensar a educação e as políticas educativas, através da análise do ainda não falado ou integrado pelo pensamento educativo. A análise que faz das políticas educativas portuguesas das décadas de 80 e 90 do século passado mostram as tensões existentes entre autonomia e descentralização, entre esferas de atuação política (central, regional e local) e entre os diferentes atores, decisores políticos, gestores, professores, famílias.

O espaço da política educativa é assim um espaço de tensão, um espaço de alteridade, de relação com outro onde se constrói o ser em comum, é um espaço público onde a pluralidade se manifesta, em que diferentes interesses, níveis de decisão e atores se expressam e se relacionam em função do bem comum, por isso, é no âmbito dessas tensões, nos diferentes níveis e dimensões em que se manifesta e se concretiza que ela pode e deve ser pensada, em função da sua natureza pública. É precisamente o carácter público que parece muitas vezes estar em questão nas políticas educativas e nos debates atuais sobre educação, na medida em que estes se configuram como tentativas de governar e, portanto, limitar o seu carácter democrático, público e renovador. Pense-se nas tentativas de moldar a educação por parte do Estado, pelas corporações profissionais, pelos interesses privados, presentes em mecanismos de controle, mensuração e burocratização, assim como em medidas educativas que definem e limitam o currículo em função de interesses que pouco têm que ver com o bem comum<sup>1</sup>.

Se é verdade que a educação, e com ela a escola pública, sempre foram alvo de ataques por parte de interesses diversos, precisamente pelas possibilidades que abrem para a construção da democracia, para a construção do espaço público e para a renovação do mundo comum, também parece ser verdade que os movimentos de reapropriação e reprivatização do tempo público, do espaço público e do bem comum que ela torna possível nunca foram tão fortes. Na história da educação pública têm

---

1 Veja-se a Medida Provisória 746/2016.

sido muitas e diversas as estratégias de repressão, dispersão, coação, neutralização e controle, no entanto, numa época instrumentalista como a nossa, essas formas têm adquirido novas roupagens e tomado conta dos discursos, das políticas e das práticas. Vejam-se as polémicas entre os chamados “reformistas” e “tradicionalistas”, ou os discursos em torno da relação entre escola e empregabilidade, que podem ser lidos como tentativas de domesticar a educação pública e que, conjugados com outras estratégias de natureza tática contribuem para a neutralização da educação como espaço público. Alguns discursos sobre a crise da educação, principalmente aqueles que se dirigem à falência do modelo escolar e que acusam a escola de não cumprir a sua função social, mais não são do que manifestações dessa vontade de domesticação (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013).

Como a própria Arendt chamou a atenção, a educação nasce do amor ao mundo, da nossa preocupação e cuidado com o mundo, e é na educação que reside a possibilidade da sua renovação. Essa renovação, essa (re)construção é uma operação delicada que, por um lado, requer estruturas que resistam à passagem do tempo e ao nosso próprio sentido de evanescência, e por outro, devem ser constantemente renovadas, ou estarão condenadas ao colapso. Como afirma Higgins (2011, p. 459), na esteira de Arendt:

The literal objects created through work require constant labor to help them fight the effects of time. But our web of meanings, too, must be constantly rewoven. Otherwise, rituals become rote; symbols become empty; institutions get mistaken for the practices they were meant to house; words themselves can lose their very capacity to speak to us. This is where education comes in, but not as a tool through which curriculum designers or educators inject their own ideas of cultural reform. On the contrary, it is the natality and the future action of the new generation that holds the saving power.

É nesta perspectiva e neste contexto que faz sentido (re)situar a escola, como instituição pública, face às ameaças do presente.

### **A escola como instituição pública**

No seio de uma cultura marcada pela instrumentalização, pela mensuração, pela responsabilização (*accountability*) e pela defesa da privatização da educação é a própria possibilidade de uma educação pública, no sentido que tanto Arendt como Nóvoa lhe atribuem, que parece estar em causa (HIGGINS, 2011; BIESTA, 2012, MASSCHELEIN e SIMONS, 2013). A escola, como instituição pública por

excelência, tem sido o lugar de disputa entre diferentes perspectivas e interesses no que diz respeito tanto às políticas, como aos discursos e às práticas. A pressão das expectativas sociais em relação à escola – leia-se o neoliberalismo dominante em grande parte do mundo, e sua utilidade para o desenvolvimento da lógica mercantilista e produtivista que caracteriza sociedades capitalistas atuais –, que se manifesta nos testes, mensuração e constante intervenção no currículo de diferentes forças sociais (especialmente as económicas), tem colocado a escola à mercê de demandas externas que ameaçam a sua dimensão pública. Na esteira da crescente tendência de privatização do público na designada sociedade do conhecimento e da informação, a escola tem sido afastada da sua dimensão pública através de mecanismos políticos e de gestão que a situam numa lógica empresarial, gerencialista e de controle burocrático afastando-a da natureza única e particular da sua tarefa.

No sentido de contrariar esta lógica, Biesta (2012) defende a necessidade de discutir o que constitui uma boa educação, isto é, de voltar a colocar questões sobre o conteúdo, propósito e rumos da educação numa época de mensuração. Segundo o autor, “pelo menos em sociedades democráticas, deve haver uma discussão sobre os objetivos e fins da educação (pública) – por mais difícil que essa discussão seja” (BIESTA, 2012, p. 814). Num texto posterior, Biesta (2015) afirma que a escola deve não só ser uma função da sociedade, mas também que ela tem um importante dever em resistir àquilo que a sociedade deseja dela. Nesse sentido a escola é entendida também como espaço de resistência a essas mesmas demandas. Para isso, Biesta situa o papel da escola no âmbito da formação, e não da aprendizagem<sup>2</sup> ou do desenvolvimento<sup>3</sup>. Formação é entendida pelo autor como o compromisso com o encontro ou o estabelecimento de formas mundanas de existência. Na sua perspectiva, a escola constitui não só uma função da sociedade, mas também e principalmente, um “espaço livre”, não completamente determinado pelas exigências sociais, onde é possível praticar, especialmente praticar o que significa estar no mundo de uma forma “adulta”<sup>4</sup>. A escola seria um lugar de refúgio

---

2 Biesta (2015) entende que a linguagem da aprendizagem não é, em si mesma, uma linguagem educacional. É uma linguagem vazia no que diz respeito às questões de conteúdo e de propósito, ao contrário da linguagem da educação que deve estar envolvida com questões de *conteúdo, propósito e relações*.

3 Para Biesta (2015), a educação não é só sobre o desenvolvimento pleno da criança ou a realização do seu pleno potencial de capacidades e talentos, mas sobre a questão do desenvolvimento correto dos talentos e potencial que consideramos certos e adequados.

4 Por forma adulta, Biesta (2015) entende uma forma de estar/ser no mundo que não é autocentrada nem movida pelo desejo. Tem a ver com o fato de que existimos com os outros num mundo, no caso, um planeta com a sua integridade e limitações. É uma forma de ser des-centrada, ou excêntrica.

onde outras formas de ser e de ser em conjunto poderiam ser praticadas. Entendê-la como espaço de resistência implicaria uma despolitização da escola no sentido de ultrapassar perspectivas que a colocam como o lugar e o tempo para remediar problemas sociais recusando tarefas que impossibilitem a realização do seu caráter democrático, público e renovador (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013). É certo sentido do político e do público que parece estar em causa, esse mesmo sentido que Hannah Arendt critica no projeto político que vê a escola como sua ferramenta política de escolha, tratando os alunos como cidadãos que têm algo a aprender e os cidadãos como alunos que devem assumir o seu dever cívico. Aquilo que Masschelein e Simons (2013) designam como doutrinação e infantilização.

O que é problemático sobre a politização da escola é que tanto os jovens quanto a matéria se tornam meios pelos quais os problemas sociais são encaminhados em um projeto de reforma política. Escola como política por outros meios. O que é neutralizado por isso é o tempo livre e a possibilidade de os jovens que experimentem a si próprios como uma nova geração. Se os jovens são imediatamente inseridos no velho mundo, já não permitimos a eles a experiência de ser uma nova geração. Isso não quer dizer que a escola não tem nenhum significado político; a criação e a organização da escola – como tempo livre para a prática – é uma intervenção política. E, com isso, não queremos dizer que as chamadas questões sociais não deveriam ter nenhum papel na escola. O que importa é que elas assumem o *status* de matéria e, portanto, não são sugeridas em uma questão política ou em competências obscuras como soluções para um determinado problema. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 110-111).

Esta leitura é consistente com a distinção Arendtiana entre esfera pública e esfera social, no sentido em que a esfera pública implica o livre agir e falar, a liberdade, enquanto que o social é o mandado privado alargado, a esfera da necessidade. A escola situar-se-ia assim no domínio da ação, no sentido em que, para Arendt, ela é a instituição pública paradigmática, tanto como foco de preocupação comum, ou comunitária, como também como meio através do qual os novos são preparados para a sua estreia na vida pública. Neste último aspeto reside a potência de renovação do mundo presente na escola, pois ao integrar progressivamente os novos no mundo social eles poderão ser capazes dos seus próprios feitos surpreendentes e revitalizantes. No entanto, e aqui reside o caráter paradoxal da proposta de Arendt: para que a novidade aconteça, para que venha ao mundo, para que a renovação do mundo pelos novos seja possível, é necessário que a escola, e especialmente a sala

de aula, seja um refúgio das demandas sociais, isto é, esteja protegida do olhar do público. Podemos encontrar esse mesmo paradoxo na proposta de Biesta (2015), quando propõe um entendimento da escola não só como função social, como também enquanto espaço de liberdade e resistência às demandas da sociedade. Como afirma Higgins (2011, p. 459-460):

For Arendt, then, education is where we conduct the drama of cultural renewal, dramatic because of its doubly paradoxical nature. The paradox of natality is that the young need the conventional precisely to express their new point of view; the paradox of tradition is that in order to be extended it must be amended. Education is, thus, a double introduction: of the newcomer into the world and of the world to the newcomer.

Para Arendt, a escolarização constitui uma responsabilidade pública por excelência, assim como o meio através do qual os alunos se tornam capazes de realizar o mais importante aspeto da existência humana, a ação pública, para tal ela precisa ser protegida das ameaças à sua natureza pública, ao seu papel de preservação e renovação do mundo comum. É neste sentido que Masschelein e Simons (2013) criticam a escola tanto como “instituição moderna”, na medida em que ela representa uma tentativa de dissipar a renovação, o potencial radical e a “capacidade de começar” que ela oferece, assim como a escola atual, entendida como “ambiente de aprendizagem”, centrado nos alunos, que deixa o aluno entregue a si mesmo e em que a sua relação com o mundo (a alteridade, o que foi proposto pela anterior geração) é rompida. Para os autores, em ambos os casos, o carácter público da escola desaparece, e, como tal, a possibilidade de renovação do mundo comum, que reside precisamente no seu carácter paradoxal.

Numa tentativa de pensar a partir desse paradoxo, Kathleen Abowitz (2011) propõe, no âmbito das lideranças, um exercício de pensar a escola na sua natureza bifocal, ou seja, simultaneamente como estando sujeita à dimensão unitária pública do conjunto dos princípios constitucionais, que regem as políticas nacionais, como também enquanto comprometida ao nível local com os seus múltiplos públicos. Estes públicos são entendidos como mobilizações pluralistas e mutáveis na formação da vontade e agir políticos. Os conflitos e confrontos presentes na vida pública e na política democrática indicam a vitalidade e pluralismo constitutivos da democracia. O que a autora defende é que só uma governança escolar que promova a conjugação destes dois princípios, o princípio unitário do Público e

a mobilização dos seus públicos reais, é que se conseguirá realizar a verdadeira dimensão pública da escola. O pluralismo radical da vida pública exige formas de comunicação, liderança e influência política que ultrapassem uma visão simplista e técnica das normas públicas presentes nas constituições ou ao nível federal, de forma a melhorar e valorizar as capacidades dos educadores nas escolas públicas. Neste sentido, a “esfera pública” não é algo dado, mas antes uma realização, uma conquista social e política. Pensar a relação entre as diferentes esferas de decisão e ação política na escola implica assumir a natureza paradoxal da educação.

Governing schools according to liberal-democratic ideals requires understanding and navigating this paradox with a complex set of habits and skills. It means negotiating decision making bifocally: with a constitutionally constructed set of principles, marking symbolic agreement among individuals and their government-run schools, alongside ubiquitous political contests and engagements that call into question the who, what, how, and why of the situational application of these principles for schools and districts. (ABOWITZ, 2011, p. 472-473)

É neste quadro que podemos ler a questão das políticas públicas e o seu lugar na escola, a forma como elas limitam ou abrem espaço para os entendimentos do público e da escola presentes nas diferentes, mas convergentes, perspectivas e autores analisados ao longo deste capítulo.

### **Materialidades da política educativa**

Na presente seção sobre políticas educacionais, apresentam-se cinco estudos de caso cujo foco é a implementação de políticas públicas em diferentes contextos escolares em diferentes estados do Brasil, nas redes de educação pública. Três dos estudos (“*O projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola da Rede Estadual do Amazonas*”; “*Política estadual de Educação Integral para o Ensino Médio: a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus-AM*” e “*A implementação do Projeto de Educação Integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades*”) analisam a implementação de políticas de educação integral em diferentes escolas, de diferentes estados através da contextualização e análise histórica das políticas de tempo integral ao nível federal, estadual e municipal, assim como das propostas pedagógicas e dos planos curriculares das diferentes escolas estudadas, identificando avanços, dificuldades e desafios presentes na implementação dessas políticas. Também o capítulo que trata dos avanços e



implementação da política de territórios etnoeducacionais no Rio Negro (*“O Território Etnoeducacional do Rio Negro como política pública de reconhecimento da Educação Escolar Indígena”*), analisa as questões e problemas relacionados com a produção de políticas públicas educativas assim como as questões de participação da população indígena na efetivação destas políticas, apresentando ainda um plano de ação que visa a possíveis soluções para os problemas detetados na análise do caso. Finalmente, um último estudo (*“A atuação da Coordenadoria Regional de Educação na implementação do Programa Ensino Médio Inovador em Coari-AM”*) foca-se na área de atuação da coordenadoria regional de educação na implementação do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI num município do estado do Amazonas, analisando os documentos normativos e enquadreadores do referido programa e o papel das coordenadorias gerais de educação no processo de implementação do mesmo.

As questões e tensões que temos vindo a discutir podem oferecer uma possibilidade de leitura dos referidos estudos, na medida em que eles nos colocam perante questões da educação pública e das políticas públicas de educação no Brasil e sua implementação em diferentes estados, municípios e escolas. Eles ilustram as tensões, questões e desafios das políticas públicas e sua implementação nas suas diferentes esferas – federal, estadual, municipal e escolar – e, nesse sentido, podem ajudar-nos a entender a complexidade dos níveis de decisão e implementação das políticas e as dinâmicas presentes na construção da educação pública brasileira. O trabalho empírico desenvolvido pelos autores oferece-nos uma perspectiva situada das políticas educativas, na medida em que analisam diversos contextos onde se dá a sua implementação e nos permitem materializar as concepções, objetivos, dilemas, dificuldades e resultados alcançados na construção da educação pública no Brasil, tendo em conta uma diversidade de contextos e âmbitos de implementação. A leitura dos textos que compõem esta seção, à luz dos conceitos e perspectivas apresentadas ao longo deste capítulo introdutório, confronta-nos com algumas questões que importa pensar: o que se constitui como espaço público de educação no Brasil? Como esse espaço está sendo construído? Que fins e valores norteiam as políticas educativas? Quais os interesses que estão em jogo? Como é vista a função da escola? Como está se construindo como instituição pública? Que desafios e ameaças enfrenta? Que espaços de possibilidade se abrem através da análise da materialidade das experiências educativas analisadas nos diferentes estudos?

## Referências

ABOWITZ, K. Achieving public schools. **Educational Theory**, v. 61, n. 4, p. 467-489, 2011.

ARENDT, H. A crise na educação. In: POMBO, O. (Ed.). **Quatro textos excêntricos** (O. Pombo, Trad., 1ª Edição 1957, p. 21-53). Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. **A condição humana** (1ª ed. 1958). Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

\_\_\_\_\_. The duty to resist: redefining the basics for today's schools. **Research on Steiner Education**, n. 6, p. 1-11, 2015.

GOMES, E; GONÇALVES, T. Trabalho da educação: acção humana, não produtividade e comunidade. **Interações**, n. 37, p. 24-46, 2015.

HIGGINS, Chris. The possibility of public education in an instrumentalist age. **Educational Theory**, v. 61, n. 4, p. 451-466, 2011.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte; São Paulo: Autêntica Editora, 2013 .

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas. In: **AAVV, Espaços de educação tempos de formação**. Textos da Conferência Internacional, p. 237-263. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

## O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

*Genivaldo Batista Rodrigues\**  
*Diovana Paula de Jesus Bertolotti\*\**  
*Tarcísio Jorge Santos Pinto\*\*\**

Este texto foi escrito a partir da pesquisa de mestrado de Genivaldo Batista Rodrigues, docente da rede estadual do Amazonas, em parceria com Diovana Paula de Jesus Bertolotti, Analista de Formação em EaD do PPGP, e com o orientador Tarcísio Jorge Santos Pinto, Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo. O presente estudo de caso propõe discutir questões referentes à implementação do Projeto de Tempo Integral no Amazonas (AM), com atenção específica à forma com que essa implementação se efetivou em uma escola do interior do estado. Nesse sentido, seguiremos o seguinte plano de apresentação: (i) abordaremos aspectos gerais a respeito das concepções e práticas de tempo integral que, historicamente, emergiram no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, com foco nas diferentes propostas de organização do tempo, do espaço e dos currículos dessas iniciativas; (ii) apresentaremos o delineamento da proposta de tempo integral específica do Amazonas a partir de 2008, juntamente com os vultosos investimentos do estado na criação de uma estrutura de escolas para atendimento ao tempo integral e (iii) trataremos algumas considerações a respeito da implementação dessa proposta em uma escola da rede estadual do interior do estado que foi adaptada para o atendimento dos seus discentes à política de tempo integral, buscando identificar os principais desafios de gestão que emergem dessa implementação.

A escolha do objeto de estudo está diretamente relacionada com a trajetória e experiência profissional do primeiro autor deste trabalho que, inserido no âmbito do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF, é provocado a pensar em sua prática profissional como docente em uma escola pública de Novo Airão/AM. Trabalhando como professor efetivo da rede estadual

\* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Professor da rede estadual do Amazonas (AM).

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação pela UFJF.

\*\*\* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Professor do PPGP e do PPGE (FACED/UFJF).

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

desde o ano da fundação da escola em 2004, o autor acompanhou o processo de mudança da instituição para o atendimento de alunos em tempo integral. Nesse sentido, o objetivo principal deste caso de gestão é o de investigar os desafios na implantação do projeto de educação em tempo integral em uma escola que anteriormente funcionava como uma escola de Ensino Médio regular, analisando a participação de cada sujeito no processo de implementação para, assim, propor um plano de ação em busca de um maior envolvimento dos mesmos no sentido de poder qualificar cada vez mais tal projeto.

O estudo das experiências brasileiras de tempo integral na escola pública se faz importante por possibilitar a construção de um posicionamento crítico acerca das políticas e práticas para a formação de uma educação integral. Moll (2012) aponta que essa proposta formativa no Brasil, nos moldes como conhecemos atualmente, tem início com Anísio Teixeira, consolidando o primeiro momento histórico da educação integral. Personalidade notória do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), Anísio Teixeira se destacou como representante dos ideais de uma educação pública e de qualidade que fosse capaz de oferecer, além da escolarização básica, outros aspectos da formação – como cultura, saúde, arte e lazer – a fim de propiciar ao estudante seu desenvolvimento integral como cidadão. A perspectiva defendida por Teixeira talvez possa ser resumida a partir das seguintes palavras:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo à escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1971, p. 141)

Anísio Teixeira defendia mais do que apenas aumento de tempo na escola, já que sua compreensão era a de garantir que as novas demandas exigidas pela sociedade fossem contempladas com a formação escolar integral. Essa visão acaba sendo compartilhada também por Darcy Ribeiro, principal nome que Moll (2012) ressalta na condução das ações do segundo momento histórico da educação integral no

Brasil. Teixeira e Ribeiro compartilhavam, além de pressupostos teóricos sobre a educação pública de qualidade no país, iniciativas de funções e de gestões públicas para efetivar esses ideais. Uma dessas iniciativas foi a própria implementação do Programa Especial de Educação (I PEE), que deu origem aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) em 1982, após Darcy Ribeiro ser eleito vice-governador do estado do Rio de Janeiro. Com características diferentes das escolas tradicionais, o CIEP tinha por objetivo oferecer às crianças, além do núcleo curricular comum, atividades de artes, recreação, educação física, momentos para orientação dos estudos e de leituras. Na parte social, eram oferecidas, além da alimentação completa, animação cultural e práticas higiênicas como o cuidado com o corpo (MOREIRA, 2015, p. 17).

No entanto, mesmo tendo sido idealizados para oferecer uma educação que possibilitasse esse desenvolvimento pleno, os CIEPs não ficaram imunes a problemas como, por exemplo, a reprodução do instrucionismo em um tempo ampliado. Por consequência, essa proposta acabou não gerando maiores interesses dos alunos. Segundo o que destaca Cavaliere (2007, p. 1.019), “como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente”, causando a saída de muitos alunos e fazendo que muitas unidades passassem a atender também a crianças das séries iniciais, agora em dois turnos. Entretanto, mesmo assim, essa iniciativa é relevante por consolidar uma estrutura de escola em tempo integral em todo o estado do Rio de Janeiro e, junto com as próprias iniciativas anteriores de Anísio Teixeira, difundir a proposta de desenvolvimento integral do indivíduo para o restante do país.

Desde então, o ideário da ampliação da jornada escolar dos alunos para horário integral vem ganhando espaço também na agenda de políticas nacionais para a Educação Básica. Ele é defendido em diversos documentos legais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024).

O Art. 206º da Constituição, que delibera em seu artigo VI sobre “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 121), refere-se à educação integral no sentido de garantir a comunicação de diversos setores em prol de uma educação de qualidade que necessariamente atenda às necessidades de pleno desenvolvimento. A LDB também é um expressivo marco para se pensar a educação integral na medida em que dá um enfoque particular à proposição de

iniciativas para ampliação da jornada escolar. Em seu Art. 34, a referida Lei aponta que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, estados e municípios também têm se mobilizado em prol da criação de programas e projetos que pensam a educação integral como uma maneira de promover o direito à educação pública de qualidade capaz de melhor atender às demandas de formação das crianças e dos adolescentes brasileiros. No ano de 2007, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como objetivo tratar das articulações entre o governo federal, estados, municípios e o Distrito Federal para a melhoria da qualidade da educação, tendo como aferidor dessa qualidade o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dentre as metas previstas pelo PDE, a ampliação da jornada escolar também era apresentada como forma de contribuição para essa melhoria da qualidade da educação.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, este se configura num grande passo para alcançar o que se projetou através do PDE no sentido de uma educação de qualidade e para todos. Alvo de grandes debates que mobilizaram o governo, universidades e sociedade civil no planejamento de metas e estratégias a serem alcançadas nos próximos dez anos de vigência do plano, os avanços do PNE (decênio 2014-2024) em relação à ampliação do tempo de permanência na escola foram significativos. O plano possui uma meta e estratégias específicas para a questão do tempo integral, que está relacionada também à importância que tem sido conferida nacionalmente à questão geral da educação integral. A Meta 6 estabelece o oferecimento de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

As estratégias do PNE para uma educação em tempo integral que possibilitem a educação integral do estudante passam por “práticas escolares alargadas no seu tempo diário, das atuais 4h para, no mínimo, 7h (6.1), e nos seus horizontes formativos (6.1, 6.4, 6.9)” (MOLL 2014, p. 374). Tais estratégias buscam, assim, elevar não apenas o tempo na escola, mas incluir os aspectos culturais, esportivos, recreativos, deixados de lado na modalidade fragmentada que a escola ainda adota no processo de escolarização dos estudantes.

Um das ações do governo federal para atender essa diretriz de estender progressivamente o período de permanência na escola é justamente o Programa Mais Educação que, conforme indicado por Moll (2012), foi o terceiro movimento que marcou a história da educação em tempo integral no Brasil. Criado através da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação (PME) tem muito das perspectivas em relação à ampliação da jornada escolar que foram idealizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na medida em que visam ampliar espaços de formação para oferecer educação integral pública e de qualidade aos alunos. O texto da portaria prevê não apenas a ampliação progressiva do tempo de permanência na escola, como também considera o programa como uma ação para garantir a articulação entre as políticas sociais e a escola em prol do desenvolvimento da criança no ambiente familiar, em comunidade, na cultura que o cerca, bem como para promover atividades esportivas e recreativas necessárias para sua formação integral (BRASIL, 2007). Ao propor uma formação do indivíduo por meio de conceitos como cidade educadora, território educativo e atuação expressiva da comunidade escolar, o programa se consolida como uma estratégia que "reconhece as oportunidades educativas com experiências vivenciadas em nível de escola, redes de ensino e organizações não governamentais e as transforma em oferta educativa" (MOLL, 2012, p. 307).

Além dessas iniciativas, há outros programas de cunho estadual e municipal que também se configuraram como experiências significativas para pensar a educação integral no país. No que concerne ao estado do Amazonas, as experiências de tempo integral são recentes, especialmente quando se trata da institucionalização de uma política de tempo integral estadual que possua um projeto, um currículo e uma intencionalidade própria para os objetivos do tempo integral.

As primeiras experiências de educação integral no Amazonas estão relacionadas aos programas e experiências de educação profissional que propunham a ampliação da carga horária discente na instituição escolar na década de 90. Embora existam diferenças entre os objetivos das escolas profissionalizantes e das escolas de tempo integral, houve uma associação entre a ampliação da carga horária para a formação técnica com uma perspectiva de formação integral. Segundo Ferreira (2012, p. 45) os Centros de Educação Profissional (CEP) tinham como objetivo a melhoria de desempenho e de rendimento escolar no ensino médio profissionalizante, através do qual os estudantes teriam melhores condições de serem atendidos no que diz respeito à estrutura material, assim como no que tange à garantia de um suporte técnico qualificado.

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

Após o Decreto 2.208/97, que desvincula o Ensino Médio do Ensino Técnico, há um esvaziamento gradual das escolas técnicas e, com isso, nova ausência de iniciativas de educação integral no estado, que só foram retomadas em 2002. Segundo relatório publicado pela UFMG (2014), referente às ações de tempo integral no Amazonas, as duas primeiras escolas em tempo integral do estado foram instituídas nesse ano de 2002 – Escola Estadual Petrônio Portela e Escola Marcantônio Vilaça. É importante ressaltar que as escolas iniciaram as suas atividades sem as regulações oficiais, necessárias para uma política educacional. Não havia um projeto pedagógico ou orientações normativas específicas para o atendimento em tempo integral dessas escolas, que também não possuíam uma estrutura curricular estabelecida para a educação integral. As informações referentes às suas organizações pedagógicas se restringem à pesquisa de Ferreira (2012). Segundo este autor (2002, p. 61) as duas escolas foram organizadas com aulas do currículo base no turno matutino e no período da tarde os alunos participavam de várias oficinas como teatro, música, xadrez e dança, bem como recebiam aulas de língua estrangeira e metodologia do estudo científico. Tudo isso, conforme o que destaca Ferreira (2012), a partir da autonomia que essas instituições tinham na proposição e organização de suas atividades.

A partir de 2004, o Projeto de Escolas em Tempo Integral se tornou parte das políticas do então governador Eduardo Braga (2003-2006), que iniciou processo de expansão do projeto tendo o Ensino Fundamental como seu maior alvo. Entretanto, as iniciativas de tempo integral no estado acabaram sendo pontuais e pouco expressivas até 2008, ano em que Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) regulamentou o Projeto das Escolas de Tempo Integral sob a resolução 112/2008. A partir daí a Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) anuncia um expressivo processo de expansão contemplando, principalmente, o nível fundamental de ensino por meio da “adaptação” de Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI).

Como marca da continuidade de investimentos de grande porte na educação em tempo integral, o governo também propõe a criação de escolas construídas especificamente para a educação integral. Os primeiros Centros de Educacionais de Educação Integral (CETI) foram construídos e inaugurados em 2010, com estrutura considerada adequada para as demandas de uma escola em tempo



O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

integral. Outros CETI foram construídos nos anos posteriores e, juntamente com as EETI, consolidaram a expressividade da política de tempo integral do estado nesse período. Segundo dados da Gerência do Ensino Fundamental (GEF) da SEDUC/AM, há, na capital, 22 Escolas Estaduais em Tempo Integral (EETI) e 11 Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI); já no interior do estado há 13 CETI e 17 escolas que funcionam como EETI.

É importante ressaltar que essa primeira iniciativa no estado é bastante recente e ainda está estabelecendo o seu caminho para pensar e fazer educação integral do Amazonas. É possível perceber, contudo, que o projeto já conseguiu criar algumas características específicas no que concerne à organização curricular e à organização dos tempos e espaços de suas escolas. A criação da disciplina Metodologia de Estudo Científico como componente curricular ofertado apenas nessas escolas de tempo integral é uma dessas características. Também há a presença do espanhol em concomitância com o inglês, sendo que no Ensino Médio regular a orientação é para que a instituição escolar opte por ministrar somente um desses dois componentes. Ademais, outra determinação relacionada com a estrutura de tempo integral é que os tempos foram estendidos para 60 minutos. Assim, parte das disciplinas da base curricular comum recebeu extensão da carga horária, conforme podemos perceber no quadro abaixo, que faz a comparação entre a matriz curricular do ensino médio regular com a de tempo integral:

**Quadro 1. Estrutura Curricular de Tempo Integral e Ensino Médio Regular**

Componentes Curriculares	Ensino Médio em Tempo Integral (CH)	Ensino Médio Regular (CH)
Língua Portuguesa	5	4
Arte	2	2
Educação Física	3	2
Química	4	2
Biologia	3	2
Física	4	2
Matemática	4	3
História	2	2
Geografia	2	2
Sociologia	1	1
Filosofia	1	1

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

Componentes Curriculares	Ensino Médio em Tempo Integral (CH)	Ensino Médio Regular (CH)
Metodologia do Estudo	1	Não é ofertado
Língua Inglesa	2	2
Espanhol	2	Não é ofertado

Fonte: Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral (AMAZONAS, 2011).

Segundo a orientação curricular da proposta, esse aumento da carga horária estaria vinculado à determinação para o desenvolvimento de oficinas e projetos dentro do próprio componente curricular, trabalhados de maneira interdisciplinar de acordo com as características de cada oficina e de cada projeto. O documento reforça a autonomia das escolas na medida em que delega à equipe pedagógica a função de pensar a distribuição da carga horária, de maneira flexível, alocando as oficinas e os projetos de maneira a atender aos dois turnos (AMAZONAS, 2011, p. 16). Nesse mesmo caminho, a orientação da proposta curricular de tempo integral com relação ao reforço escolar pontua que ele deve ser contemplado nos próprios Projetos Escolares, permeando todos os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum (AMAZONAS, 2011, p. 16).

Como é possível perceber, o incentivo a essa política tem se acentuado gradualmente no estado, demonstrado pelo próprio número crescente de escolas e alunos atendidos pelo referido Projeto de Escolas em Tempo Integral. A análise curricular das escolas envolvidas levanta alguns desafios de implementação desse projeto. Por isso, torna-se importante acompanhar a sua concretização no próprio contexto escolar, na medida em que pode dar condições de pensar mais diretamente os elementos práticos do desenho dessa política.

Uma das escolas contempladas no interior do estado foi a escola Danilo de Mattos Areosa, localizada no município de Novo Airão, distante 180 km de Manaus. Pertencendo à Rede Estadual de Educação, a escola foi criada em 2004, por meio do Decreto nº 23.153 de 14 de abril de 2004, funcionando com as modalidades de Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e de Ensino Médio, nos turnos matutino/vespertino, bem como de Educação de Jovens e Adultos – EJA, anos finais do Ensino Fundamental, no turno noturno. A partir de 2008, a escola passou a atender

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

somente o Ensino Médio Regular nos turnos matutino e vespertino, atendendo no turno noturno ao Ensino Médio Mediado por Tecnologia<sup>1</sup>.

Em 2013 a escola foi adaptada para oferecer o Programa Estadual de Educação Integral e se tornou uma EETI para o Ensino Médio. É importante esclarecer que a escolha pela implementação do tempo integral na escola Danilo Mattos aconteceu sem consulta à comunidade escolar, corpo docente ou gestor. No final do ano de 2012, a direção foi informada de que, a partir do ano letivo de 2013, a escola passaria a funcionar segundo o modelo de uma escola em tempo integral. A notícia foi recebida com um misto de expectativa e inquietação, pois nenhum dos professores, nem o gestor da época tinham conhecimento sobre as bases sobre as quais deveria funcionar o projeto. Na sequência, foi realizada uma reforma no refeitório para comportar a nova demanda de refeições para os alunos.

Essa escola possuía, em 2016, um total de 799 alunos matriculados no Ensino Médio. Deste número, 209 alunos são atendidos em tempo integral e 509 no turno noturno na modalidade de Ensino Médio Mediado por Tecnologia. Importante ressaltar que, por ser uma escola localizada no centro da cidade, os alunos da instituição provêm de todos os bairros do município de Novo Airão. De acordo com o PPP da escola (2015, p. 21), os alunos são, na sua maioria, de baixa renda familiar, morando tanto nos bairros ao redor da escola, quanto nas comunidades ribeirinhas e ao longo da AM-352 que liga o município à Manaus.

Embora seja a única escola de Ensino Médio no município, há um critério de seleção de alunos que obedece às normas da proposta pedagógica de tempo integral do estado (AMAZONAS, 2011, p. 18). A proposta orienta que a seleção de alunos considere o elemento de distorção idade/série, levando para o tempo integral apenas aqueles discentes sem essa distorção. Os alunos que não atendem a esse requisito idade/série são automaticamente matriculados nas turmas de Ensino Médio Mediado por Tecnologia do turno noturno.

A escola conta com uma equipe gestora formada por um gestor, uma pedagoga, um apoio pedagógico e dois coordenadores de área. Conta também com dois agentes administrativos e 39 docentes efetivos. É possível perceber que a instituição tem

---

1 Implantado em 2007, o Centro de Mídias da Educação do Amazonas (CEMEAM) é um projeto pioneiro no país, com aulas ministradas via teleconferências, através dos estúdios de televisão localizados em Manaus, e transmitidas diariamente por satélite. As aulas acontecem por meio do sistema de IPTV (Internet por Televisão), com interatividade de som, imagens e dados. Dos estúdios do Centro de Mídias os professores ministram aulas transmitidas em tempo real. Na outra ponta, um professor, que desempenha o papel de mediador e facilitador, coordena as aulas na classe das comunidades atendidas.

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

um quadro bastante positivo no que concerne ao vínculo de seus docentes. Todos os professores têm vínculo efetivo com o estado, o que sinaliza uma regularidade no quadro anual de docentes, o que tende a facilitar o planejamento da gestão e das práticas pedagógicas da escola. No ano de 2016, não houve professores contratados, pois, segundo orientação da SEDUC, uma complementação de carga horária deveria ser oferecida prioritariamente para os professores efetivos que possuíssem 20 horas na própria escola e que estivessem interessados nessa complementação.

A escola dispõe de dois coordenadores de área, conforme orientação da Proposta Pedagógica de Tempo Integral (AMAZONAS 2011, p. 29). Esses profissionais têm função fundamental na organização de uma escola em tempo integral porque são responsáveis por supervisionar os professores quanto ao cumprimento dos planos que devem ser seguidos para que o tempo ampliado nesse projeto possa ser aproveitado da melhor maneira possível (AMAZONAS, 2011, p. 32).

Em relação ao desenvolvimento de projetos e oficinas previstos na proposta pedagógica e curricular de tempo integral do estado (2011), a escola não possui nenhum projeto interdisciplinar que envolva diferentes disciplinas ou se estenda ao longo do ano letivo a partir de algum propósito de formação específico. Importante pontuar que há dois eventos que são desenvolvidos na escola por professores de uma mesma disciplina, possuem curta duração e previsão de uma data específica para o seu momento de culminância, no qual toda a escola participa. Entretanto, essas ações não têm a característica de envolvimento da comunidade escolar ou de outras disciplinas.

A distribuição dos componentes curriculares ao longo das sete horas em que os alunos estão na escola é feita em sete tempos de uma hora, com quatro tempos no período da manhã e três tempos à tarde. Todos os tempos são preenchidos por disciplinas da grade curricular, sem tempo previsto, no planejamento dos componentes curriculares, para se desenvolver projetos, oficinas ou ações diferenciadas conforme o que está indicado na Proposta Estadual de Educação Integral (AMAZONAS, 2011, p. 16).

Assim como a organização curricular é vital para o êxito de um programa de escola em tempo integral, a organização dos tempos e espaços também tem seu papel na garantia de uma educação de qualidade. A escola em estudo foi construída

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

de acordo com os padrões estruturais que caracterizavam as escolas de ensino médio na gestão de 2004. A implementação do projeto para funcionar como uma escola em tempo integral não contemplou reformas significativas na mesma, se restringindo à ampliação de sua cozinha e da sala dos professores.

A estrutura geral desta escola possui 11 salas de aula e uma sala da TV Escola, que atualmente é utilizada como sala da Coordenadoria Regional de Educação. Ela também possui uma biblioteca, que fica aberta para a utilização dos alunos somente durante os horários de intervalo das aulas, incluindo a hora do café, do almoço e do lanche da tarde, mas não dispõe de um profissional que oriente os alunos em relação ao material disponível no local. Seu refeitório é pequeno em relação à quantidade de alunos, possibilitando que três turmas almoçam por vez durante o intervalo entre os turnos. Esse revezamento acaba fazendo com que aquelas turmas que ficam por último para almoçar aguardem na sala a sua vez de irem ao refeitório e logo precisam retornar para os três tempos de aula do período vespertino. Essa questão traz dificuldades, como período escasso para descanso entre os turnos e pouco tempo para socialização, fator importante para o desenvolvimento integral do aluno. Por fim, as áreas comuns da escola possuem um espaço pequeno para circulação e, mesmo nos momentos livres, os alunos permanecem dentro das salas devido à impossibilidade de todos compartilharem, juntos, essas áreas comuns.

A partir do que foi apresentado, podemos perceber que a organização dos tempos e espaços da escola Danilo Mattos tende a gerar um acúmulo de tempo que os alunos passam em suas salas de aula, e que, em geral, é o mesmo usado pelas disciplinas curriculares nos sete tempos de aula.

Com a escola atuando desde 2013 em tempo integral, é importante ressaltar que não foram realizadas oficinas, capacitações ou algum tipo de formação para que a equipe gestora, o corpo administrativo e os professores tivessem conhecimentos mais amplos a respeito do trabalho em uma escola em tempo integral. As expectativas do corpo docente e gestores eram muitas, e as dúvidas relacionadas à gestão educacional, à nova proposta pedagógica e à questão da interdisciplinaridade no contexto dessa proposta de tempo integral eram advindas de uma interposição brusca do programa à realidade escolar.

Até o ano de 2016, não houve organização da escola por meio de atividades interdisciplinares, conforme previsto no documento orientador das ações do

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

programa. Questões vinculadas à mudança de carga horária do professor e à alteração do currículo foram sendo mais compreendidas e assimiladas somente a partir das próprias experiências que gestores e professores da escola foram adquirindo ao longo do tempo. Por fim, há também a dificuldade relacionada à rotatividade de gestores que coordenam as atividades da escola: foram três os gestores que passaram pela escola desde sua mudança para o tempo integral.

Como pode ser observado, alguns desafios na implementação do projeto de tempo integral na escola Danilo Mattos têm ligação direta com a organização dos espaços e tempos na escola. Diante desse cenário, vimos que a alternativa adotada pelos sujeitos envolvidos foi a de manter uma correspondência da sistematização do tempo integral com as estruturas e práticas próprias de uma escola regular no que se refere aos horários e à organização curricular.

Entendendo que a implementação do projeto de tempo integral na escola Danilo Mattos faz parte do crescente investimento que o estado do Amazonas tem feito para a ampliação da jornada escolar, há que se também destacar que os esforços do estado para aumentar sua oferta de educação em tempo integral é recente e, por isso, adaptações decorrentes da análise do processo são importantes. A proposta deste estudo é, então, realizar uma pesquisa qualitativa nessa escola, a partir de um estudo de caso, para responder a seguinte questão: “quais os desafios encontrados durante o processo de implementação do programa de tempo integral em uma escola de ensino médio regular da rede estadual do Amazonas?”. Para responder à questão, a pesquisa de campo abrangerá os contextos de trabalho dos docentes, dos coordenadores de área, do pedagogo e do gestor enfocando-os como sujeitos que serão investigados através de entrevistas que serão justamente os instrumentos de coleta de dados.

O estudo da implementação do projeto de tempo integral da referida escola deverá lançar um olhar crítico e analítico ao processo, gerando reflexões a respeito de como contribuir para um desenvolvimento das ações do projeto de forma mais coerente a partir de suas demandas e necessidades próprias. Além disso, pensar a experiência específica de uma escola de tempo integral tem a potencialidade de auxiliar as discussões a respeito da temática em nível local e em nível estadual. Este caso concentra, dessa forma, reflexões acerca da gestão do projeto, bem como da maneira pela qual a concepção de educação integral foi assimilada na escola e pela

escola. Por fim, poderemos refletir sobre espaços e tempos capazes de ampliar e enriquecer de modo efetivo a prática educacional em um esforço de oferecer formação realmente integral para os estudantes.

## Referências

AMAZONAS. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Portal da Secretaria Estadual da Educação e Qualidade do Ensino, 2011. Disponível em: <[http://www.cetjtsbraga.com.br/resources/Proposta %20Pedagogica%20das%20Escolas%20de%20Tempo%20Integral%202011.pdf](http://www.cetjtsbraga.com.br/resources/Proposta%20Pedagogica%20das%20Escolas%20de%20Tempo%20Integral%202011.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto no 2.208 de 17 de abril de 1997**. Educação profissional: legislação básica. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decret/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decret/d2208.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 1 abr. 2016.

O PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** *Educ. Soc.* [online], v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

FERREIRA, J. N. **Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral.** 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3180/1/Janilce%20Negreiros%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MOLL, J. et alii. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/447>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MOREIRA, L. S. **A Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL DANILO DE MATTOS AREOSA. **Projeto Político Pedagógico da escola**, 2015. 51 p.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Companhia editora nacional, São Paulo: 1971. Disponível em: <<http://docslide.com.br/download/link/anisio-teixeira-educacao-nao-e-privilegio-partes-i-ii-e-iii>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

UFMG. **Programa Mais Educação:** Impactos na Educação Integral e Integrada no Amazonas. MEC: Brasília, 2015. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2015/11/RELAT%C3%93RIO-AMAZONAS.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.



# POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE MANAUS - AM

*Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário \**  
*Thamyres Wan de Pol Fernandes\*\**  
*Roberto Perobelli Oliveira \*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda a proposta curricular para as escolas em Tempo Integral na rede estadual do estado do Amazonas. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a pedagoga e mestra em Educação Thamyres Wan de Pol Fernandes e com o orientador Prof. Dr. Roberto Perobelli Oliveira.

O caso em estudo tem como cenário a Escola Estadual Áurea Pinheiro Braga, localizada no município de Manaus-AM, enfocando mais especificamente as dificuldades na implementação curricular da Proposta Pedagógica de Tempo Integral no Ensino Médio. É importante que as instituições de ensino em Tempo Integral institucionalizem um currículo significativo que contemple os conteúdos propedêuticos bem como projetos e oficinas, possibilitando, assim, “o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante” (AMAZONAS, 2011, p. 16). Nosso estudo tem um caráter qualitativo com a utilização da pesquisa documental e a observação.

A Educação Integral no Brasil apresentou as primeiras discussões na primeira metade do século XX, tendo pensamento e “ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores” (MOLL, 2009, p. 15), com um conceito ainda incipiente e embrionário.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Servidora da Secretaria Estadual do Amazonas SEDUC/AM.

\*\* Licenciada em Pedagogia UFJF. Mestre em Educação (PPGE/UFJF).

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Linguística (UFJF).

Segundo Moll (2011, p. 129), a educação integral no Brasil possui três marcos históricos significativos. O primeiro marco foram as Escolas-Parque/Escolas-Classe, fundamentadas nas proposições da escola-novistas e idealizados por Anísio Teixeira em 1950; o segundo trata-se dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro em duas etapas, sendo a primeira 1983-1986 e a segunda, nos anos de 1991-1994, nas gestões do então governador Leonel Brizola. E o terceiro marco histórico foi a criação do Programa Mais Educação<sup>1</sup> instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto Federal nº 7.083 de 27/01/2010, que tratam das disposições para a Educação Integral.

A Constituição Federal Brasileira, através do Artigo nº 213, garante o direito à Educação Integral, reconhecendo-a como uma política pública para o pleno desenvolvimento por meio da educação, que na concepção de Cavaliere (2014, p. 1.214) seria uma “formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos”. Para isso, a própria legislação além de compartilhar essa responsabilidade entre Estado, família e sociedade, evidencia a necessidade da ampliação da jornada escolar para a concretização dessa formação.

As leis posteriores à Constituição Federal que normatizam a educação nacional também reafirmam o direito à educação em tempo integral. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996), através do Artigo nº 34, prevê para o Ensino Fundamental uma ampliação progressiva da jornada para o tempo integral, destacando, ainda, a importância de uma formação integral que amplie as “possibilidades de desenvolvimento humano” (BRASIL, 1988).

Outro importante documento que fundamentou a Educação em Tempo Integral foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual sistematizou ações para todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2011, p. 43). Dentre esse conjunto de ações, podemos mencionar o Plano de Metas Todos pela educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 e o Programa Mais Educação (PME), como já citado neste trabalho como um marco histórico.

---

1 O referido programa trata-se de ações articuladas que tendem a fomentar a Educação Integral no âmbito das escolas públicas brasileiras, priorizando a realização de projetos e programas específicos para esse fim. O Programa tem por objetivo “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em Tempo Integral” (LIMA, 2014, p. 27).

Nas palavras de Moll (2012, p. 131), o programa Mais Educação foi implantado na perspectiva de responder à agenda da educação integral, tendo como tarefa essencial o “mapeamento das experiências de educação em tempo integral e ‘reavivamento’ da memória histórica nesse campo” e, conseqüentemente, intentar em uma “desnaturalização da escola”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, estabeleceu a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas mais necessitadas, para as crianças em idades menores, para as famílias de baixa renda, quando os pais trabalham fora de casa” (CAVALIERE, 2014, p. 1.208). Contudo, nesse plano, a Educação em Tempo Integral (ETI) aparecia “diluída” nas demais metas, abrangendo apenas Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Diferentemente do primeiro, o PNE atual (2014-2024) aborda a Educação em Tempo Integral em uma meta específica. A Meta 6 visa a “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (das) alunos (alunas) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 8). Essa meta configura um grande desafio para as esferas governamentais brasileiras, pois, para que se concretize em dez anos, a política de tempo integral necessita ações efetivas para torná-la realidade no interior das escolas brasileiras.

Influenciado pelo cenário nacional, o governo do Amazonas instituiu a sua primeira iniciativa de promoção da Educação em Tempo Integral tendo como o foco segmento do Ensino Médio, durante as décadas de 1970 a 1990. Contudo, tinha um viés profissionalizante, cujo objetivo principal era o de estreitar a relação entre escola e mercado de trabalho em resposta a uma aparente necessidade de uma mão de obra de nível técnico médio.

Em 2002, a SEDUC/AM implementou uma nova política educacional para escolas em tempo integral, com a inauguração e início das atividades em tempo integral de duas escolas de Ensino Médio localizadas na capital do estado. Cabe ressaltar que, ainda que a LDB 9.394/1996 preconizasse no parágrafo 2º do Artigo 34 que a Educação em Tempo Integral deveria ser ministrada, progressivamente, para o nível de Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, p. 24), a opção do estado do Amazonas foi a de implementar uma política estadual voltada para o Ensino Médio.

Nessas escolas, os componentes curriculares da base nacional comum eram ministrados seguindo o parâmetro das escolas regulares, e as demais atividades foram estabelecidas pelas próprias escolas. Não foi possível localizar nenhuma informação pedagógica sobre a experiência dessas escolas no período de 2002 a 2008, período em que estiveram em funcionamento. Nota-se que não houve a elaboração, no âmbito do sistema estadual, um projeto específico para as escolas com a modalidade integral. Cada escola construiu um currículo e diretrizes próprias.

Em 2009, a Educação em Tempo Integral no Amazonas passou a ser regulamentada pela Resolução nº 112/2008 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). Essa resolução aprovou o projeto das escolas em Tempo Integral por um período inicial de dois anos, orientando que, no máximo, em um ano as escolas que já trabalhavam com o Tempo Integral solicitassem o pedido de autorização para funcionamento. Posteriormente, o projeto foi alterado por meio das Resoluções nºs 17/2011 e 70/2011, que tratavam respectivamente da aprovação do referido projeto e sua estrutura curricular.

Desde o seu surgimento, o projeto tinha o objetivo de “implantar o Projeto de Educação em Tempo Integral nas escolas da rede pública do estado, visando à extensão da jornada escolar [...] promover a permanência do educando, o convívio humano [...]” (AMAZONAS, 2008, p. 7), primando ainda, pelas aprendizagens significativas desses alunos. É importante ressaltar que um dos focos da proposta de 2008 foi a ampliação da jornada escolar, uma vez que não há educação integral sem o aumento do tempo de permanência dos alunos. Entretanto, para se consolidar como uma educação que se propõe ser integral, esse aumento precisaria vir acompanhado de ações articuladas que imprimissem qualidade ao ensino ofertado e ao desenvolvimento humano proposto nesse projeto.

O sistema de ingresso nas escolas de Tempo Integral baseava-se em uma avaliação com questões de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que os alunos com as maiores notas ficavam com a vaga (FERREIRA, 2012, p. 60).

Desde 2008, o critério de ingresso, conforme a Proposta Pedagógica da SEDUC, passou a ser o rendimento escolar adquirido até o 3º bimestre do ano letivo em curso, do ensino regular público ou privado, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, prevalecendo para o preenchimento de vagas os candidatos inscritos que obtiveram maior rendimento. Notamos que esse tipo de critério de seleção vai

## POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE MANAUS - AM

de encontro à igualdade e condições de acesso a uma educação de qualidade, uma vez que apenas os melhores alunos são selecionados.

O currículo para a Educação em Tempo Integral do Amazonas foi aprovado em 2008, através da Resolução nº 112/2008, que aprovou o projeto das Escolas em TI. A princípio, essa matriz curricular estabelecia uma carga horária de 5.400 horas para o Ensino Médio, com uma definição de carga horária para as atividades diferenciadas, conforme tabela 1.

**Tabela 1 - Desenho Curricular do Ensino Médio Integral em 2008**

Área	Componente Curricular	Carga Horária no EM			Carga Horária Total
		Base Nacional Comum	Parte Diversificada	Construção de Temas	
Linguagens	Atividades Complementares Artísticas	-	-	240	240
	Artes	80	-	-	80
	Atividade Desportiva	-	-	240	240
	Educação Física	240	-	-	240
	Informática Básica	-	-	120	120
	Língua Portuguesa e Literatura	480	-	240	720
	Prática de Redação	-	-	240	240
	Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol	-	240	120	360
Ciências da Natureza	Física	360	-	120	480
	Química	360	-	120	480
	Biologia	240	-	120	360
Matemática	Matemática	360	-	120	480
Ciências Humanas	História	240	-	120	360
	Geografia	240	-	120	360
	Sociologia	80	-	-	80
	Filosofia	80	-	-	80
	Metodologia do Trabalho Científico	-	120	120	240
	Projetos Complementares	-	-	240	240
Total Geral		2760	360	2280	5400

Fonte: Amazonas (2008).

A tabela 1 apresenta a carga horária total do Ensino Médio, organizada com uma jornada escolar de oito horas diárias, perfazendo um total de quarenta aulas

semanais. Com o intuito de cumprir essa carga horária, a proposta preconizava que ocorressem cinco aulas referentes à base curricular comum pela manhã e três aulas, no período da tarde com as oficinas curriculares, além de 45 minutos de atividades complementares. (AMAZONAS, 2008, p. 10).

A carga horária complementar para o desenvolvimento de oficinas e/ou projetos eram distribuídas da seguinte forma

- i) Oficinas: Orientações de estudos, Leitura e escrita, Resolução de problemas matemáticos, orientações em pesquisa, prática no laboratório de informática e ciências; ii) Atividades Complementares: informática, Língua Estrangeira, Capoeira, Dança, Teatro, Tênis de Mesa, Xadrez, Música, Coral, Fanfarra; iii) Atividades Curriculares Desportivas: Esportes, Recreação, Jogos; e iv) Atividades de Enriquecimento Curricular: Recuperação Paralela, Aconselhamento Psicopedagógico, Reforço, Seminário, Trabalho em equipe, Exercício, Desenvolvimento de projetos, Gincana, Júri Simulado, Painel Integrado, Olimpíadas, Concursos. (AMAZONAS, 2008, p. 14-15)

Em 2011, a Educação em Tempo Integral no Amazonas ganhou uma configuração mais expressiva com a implementação de uma política para as escolas estaduais em tempo integral, criando os Centros de Educação de Tempo Integral (CETI), além de inúmeras escolas em Tempo Integral (EETI) que foram adaptadas para o funcionamento em tempo integral. Vale ressaltar que a diferença entre CETI e EETI concentra-se, principalmente, na estrutura física dessas escolas: os Centros de Educação Integral possuem uma infraestrutura diferenciada e apropriada para a condução de uma educação integral.

Os CETIs contam com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências, sala de dança, sala de música, academia, quadra poliesportiva coberta, vestiários, piscina, salas de coordenação pedagógica, auditórios, enfermaria, consultório odontológico, entre outros espaços. Já as EETIs são escolas que receberam algumas adaptações em sua infraestrutura para receber os seus alunos em tempo integral; entretanto, boa parte delas não dispõe de espaço para as atividades recreativas e esportivas capazes de atender à necessidade da modalidade em tempo integral.

Ao compararmos as propostas pedagógicas para o as escolas de tempo integral apresentadas pela SEDUC em 2008 e 2011, percebemos que a carga horária destinada para projetos e oficinas foram retiradas, embora essas proposições permanecessem nas orientações curriculares e nas diretrizes. A proposta aprovada

em 2011 não definiu na matriz curricular a carga horária específica para essas atividades e colocou sob a responsabilidade da equipe gestora, pedagógica e docente propor essa carga horária e desenvolvê-la. Outra mudança significativa entre foi a extinção, no Ensino Médio, do desenho curricular as Atividades complementares Artísticas, Atividade Desportiva, Informática Básica e a Prática de Redação, sendo que a carga horária destinada a essas atividades foi acrescida aos demais componentes curriculares, mantendo-se, assim, o quantitativo de 5.400 horas.

As Resoluções nºs 17 e 70 de 2011 apresentam como pretensão da política da Educação em Tempo Integral:

Oportunizar um currículo onde compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do currículo básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante. (AMAZONAS, 2011, p. 16)

No intuito de subsidiar o desenvolvimento do aluno nessas diversas dimensões, a carga horária necessitaria contemplar oficinas e projetos a serem desenvolvidos em cada componente curricular, ficando a critério da equipe gestora a distribuição da carga horária de tais atividades (AMAZONAS, 2011).

Com a intenção tornar o currículo mais significativo, a proposta pedagógica aponta como sugestão a metodologia de projetos na tentativa de integrar conteúdos de ensino e, ao mesmo tempo, “articular as atividades de modo significativo, evitando que a prática de sala de aula se reduza a um somatório de exercícios isolados e repetitivos” (AMAZONAS, 2011, p. 25). Para isso, a proposta aponta como possibilidade desenvolver projetos interdisciplinares a partir de “temas, situações conflituosas e situações que caracterizam o baixo rendimento escolar” (AMAZONAS, 2011, p. 26), de maneira que esses problemas e/ou temas possam ser tratados conjuntamente a fim de tornarem-se uma questão coletiva e, assim, obtenham o tratamento interdisciplinar.

**Tabela 2 - Desenho Curricular para o Ensino Médio Integral em 2011**

	Área	Componente Curricular	Carga horária Anual por série	Carga Horária Total
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	240	720
		Língua Inglesa	120	360
		Língua Espanhola	120	360
		Arte	80	240
		Educação Física	120	360
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	160	480
		Química	160	480
		Biologia	160	480
		Matemática	200	600
	Ciências Humanas	História	120	360
		Geografia	120	360
		Sociologia	80	240
		Filosofia	80	240
Parte Diversificada		Metodologia do Estudo	40	120
Total Geral			1800	5400

Fonte: Adaptado de Amazonas (2011).

A tabela 2 evidencia a extinção da carga horária destinada às atividades de oficinas e projetos complementares, compensadas com um aumento na carga horária das disciplinas: Educação Física, Artes, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Biologia, Matemática, Sociologia, Filosofia. Com relação à parte diversificada, reduziu-se a carga horária de Metodologia de Estudo.

Embora o desenho curricular não destinasse uma carga horária específica para essas atividades, a proposição de oficinas e projetos ainda esteve presente na Proposta Pedagógica de 2011, tendo em vista que as diretrizes curriculares da referida proposta preconizam que o currículo precisa contemplar as oficinas e projetos pedagógicos, levando-se em consideração a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização dos conhecimentos, tal como evidenciado no seguinte trecho:

A proposta de Ensino que tem sido defendida como fundamento de ensino e aprendizagem é a de projetos interdisciplinares, em que as atividades se desenvolvem a partir de um tema, situações conflituosas que caracterizam o baixo rendimento escolar e o que caracteriza esse projeto é o tratamento que é dado ao tema abordado, no sentido de torna-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas do professor ou de alguns alunos. (AMAZONAS, 2011, p. 26)



## POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE MANAUS - AM

Posteriormente, o desenho curricular da Educação em Tempo Integral no Amazonas sofreu outras alterações no ano de 2013, por meio da Resolução nº 20/2013, que modificou a Matriz Curricular do Ensino Fundamental, retirando a orientação acerca das aulas no laboratório de informática, além de relacionar os temas transversais a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental.

Em 2014, a Resolução nº 165/2014, vigente desde o ano de 2015, aprovou a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Médio das Escolas de Tempo Integral da capital e do interior. No documento foi estabelecida a redução da carga horária anual no Ensino Fundamental de 15.200 horas para 12.600 horas. Além disso, a disciplina de Língua Estrangeira Moderna, antes obrigatória, com a resolução passou a compor a parte diversificada. No Ensino Médio houve a redução da carga horária de 5.400 para 4.200 horas e um deslocamento das disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) da área de linguagens para a parte diversificada.

Atualmente, o currículo das escolas de Tempo Integral possui uma carga horária fixa de 4.200 horas anuais, no decorrer das três séries de Ensino Médio e contam com 14 disciplinas. É oportuno destacar que essa carga horária é distribuída por áreas e suas respectivas disciplinas, sendo que a matriz do Ensino Médio está definida conforme tabela 3, a seguir:

**Tabela 3 - Matriz Curricular para o Ensino Médio das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral aprovada em 2014**

	Área	Componente Curricular	Carga Horária Anual por série	Carga Horária Total
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	200	600
		Arte	80	240
		Educação Física	120	360
	Ciências da Natureza	Física	160	480
		Química	120	360
		Biologia	120	360
	Matemática	Matemática	160	480
	Ciências Humanas	História	80	240
		Geografia	80	240
		Sociologia	40	120
		Filosofia	40	120

## POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE MANAUS - AM

Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	Metodologia do Estudo	40	120
	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	80	240
		Língua Espanhola	80	240
Carga Horária Total			1400	4200

Fonte: Amazonas (2014, p. 3).

Ao compararmos a carga horária total estipulada nos anos de 2008 e 2011 com a carga horária definida no ano de 2014, evidencia-se uma redução na carga horária de 5.400 horas para 4.200 horas anuais. Contudo, observamos que, ao propor a inclusão do trabalho com temas transversais e os eixos integradores, tais como: Educação em Direitos Humanos, Estatuto do Idoso, Educação Ambiental, História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos Indígenas, entre outros, no cotidiano dos alunos, a proposta pedagógica busca “compensar” a redução dessas horas ao indicar o trabalho baseado na pedagogia de projetos como o caminho que pode tornar realidade um currículo na perspectiva interdisciplinar transformando-se em aprendizagens significativas para os alunos.

De 2002 a 2016 observamos um aumento no número de escolas com atendimento a Educação em Tempo Integral na capital no estado do Amazonas. Nesse período foram construídos 11 centros educacionais com o objetivo de atender alunos em tempo integral, além da adaptação de 33 escolas que atendiam aos alunos no sistema de turnos e passaram a atender em tempo integral. No interior do estado, foi implementada a política de Educação em Tempo Integral em 24 municípios, sendo 10 CETIs e 20 ETIs.

Em 2009, no Ensino Médio, havia 1.342 alunos matriculados em escolas de tempo Integral em todo o estado do Amazonas. Já em 2015 esse quantitativo passou para 9.376 alunos atendidos nessa etapa de ensino.

A escola em estudo, intitulada de CETI Áurea Pinheiro Braga, foi criada através do Decreto nº 30.026/10 do CCE-AM e Ato da Criação nº 1.588/2010 de 07 de junho de 2010. Porém, suas atividades escolares iniciaram somente em fevereiro de 2015, uma vez que, no período de 2010 a 2014, o prédio foi cedido para o funcionamento temporário da Escola Estadual Petrônio Portela, que estava em obras.

A escola localiza-se na área urbana da cidade de Manaus, situada na Zona Oeste, no bairro Compensa, região na faixa de desenvolvimento humano médio. No tocante

ao indicador de vulnerabilidade social, é possível identificar que 12,82% dos jovens dessa localidade estão em condição mais vulnerável.

A instituição pertence à Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) nº 04, a qual tem a responsabilidade de acompanhar as atividades pedagógicas, tais como: lançamento das atividades no diário digital, acompanhamento do rendimento bimestral dos alunos da escola e das atividades propostas para cada bimestre.

Em 2016 contava com 503 alunos matriculados no Ensino Fundamental II e 425 matriculados no Ensino Médio, totalizando 928 alunos. Para realização do atendimento a esse público, a escola possui 24 salas de aulas, duas salas para direção, uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala de vídeo, uma sala para coordenação pedagógica, uma sala para coordenação de área, uma sala de dança, uma sala de música, uma quadra poliesportiva coberta, uma miniacademia de ginástica, uma piscina, dois vestiários, um auditório, um laboratório de informática, dois laboratórios de ciências, uma biblioteca, uma enfermaria, um consultório odontológico, uma cozinha, dois refeitórios, um almoxarifado e 12 banheiros.

A instituição ainda não possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. A escola dispõe de um quantitativo de 78 funcionários no seu quadro funcional. Desse total, 27 funcionários prestam serviço na área administrativa, os demais 51 profissionais atendem à área pedagógica da instituição. Vale destacar que, nesse quadro funcional, os auxiliares de serviços gerais, auxiliares de serviços gerais e agentes de portaria são servidores de uma empresa terceirizada e prestam serviços na instituição.

Com relação aos docentes, destaca-se que 10% são do quadro temporário, contratados via processo seletivo e os demais são do quadro efetivo da SEDUC/AM. Desses professores, 88% são vinculados nas com a instituição com a carga horária de 40 horas, e os demais 12% possuem vínculo de 20 horas com a instituição. Por se tratar de uma escola com atendimento integral, há necessidade de a escola possuir monitores para auxiliar nos horários de lanche e almoço, contudo a escola não dispõe desses profissionais. Assim, nesses horários, os professores que aceitam a proposta monitoram essas atividades, para as quais recebem um valor adicional no salário. Isso evidencia a insuficiência do quadro funcional para atender ao cotidiano da instituição.

A equipe gestora da escola é formada por dois membros, sendo um gestor pedagógico e um administrativo. O primeiro, gestor pedagógico, possui habilitação em Letras e especialização em Gestão Escolar. Esse profissional atua no planejamento, na organização e avaliação do processo de gestão dos objetivos e metas da escola, no estímulo e no desenvolvimento do trabalho em equipe, na avaliação sistemática do grau de satisfação dos serviços prestados à comunidade escolar e na redução das taxas do abandono escolar e na articulação de ações com vistas à melhoria da qualidade do ensino e dos índices de aprovação (AMAZONAS, 2010, s./p.).

Já o gestor administrativo possui habilitação em Pedagogia, tendo como função auxiliar o gestor pedagógico nas atividades e decisões a serem tomadas pela escola. Para isso, as competências principais desse servidor referem-se à superintendência das ações administrativas, à manutenção atualizada do tombamento dos bens públicos, bem como o controle interno dos materiais didáticos, bibliográficos, tecnológicos e instrumentais, de modo a zelar pela sua preservação e conservação, juntamente com a comunidade escolar e garantir o cumprimento das rotinas de limpeza e merenda escolar (AMAZONAS, 2010, s./p.). Além dessas atribuições, o gestor administrativo tem a responsabilidade de solicitar, agendar e acompanhar os serviços terceirizados, desenvolvidos no ambiente escolar, desde a limpeza da piscina até os serviços de reparos que ocorrem na instituição.

Além dos pedagogos, a escola dispõe de quatro coordenadores de área, sendo um para a Área de Linguagens, um para a Área de Humanas, um para a Área de Exatas e uma para coordenar o componente curricular Educação Física. Os coordenadores de área são professores do quadro efetivo da escola e assumem uma carga de 20 horas para as atividades de Coordenação e as outras 20 horas ministram aulas referentes ao componente curricular de formação. Essa função é prevista na Proposta Pedagógica, segundo a qual (AMAZONAS, 2011, p. 33), ao coordenador de área cabe a responsabilidade de coordenar, acompanhar, supervisionar o planejamento dos professores, sua frequência e o cumprimento de suas atividades, além de cuidar da elaboração do Plano de Ação por área de conhecimento. Além disso, os coordenadores pedagógicos organizam os simulados aplicados a cada bimestre, os "Aulões" destinados às séries finais do Ensino Médio, os projetos desenvolvidos na escola, o atendimento dos professores aos pais após as 16 horas, a participação dos alunos em Olimpíadas e Concursos, o monitoramento do diário digital, além de, juntamente com os demais membros da equipe gestora e pedagógica, traçarem

e aprovarem planos para as atividades a serem realizadas na instituição. Assim, a atuação dos coordenadores de área funciona como uma extensão das atividades dos coordenadores pedagógicos, visto que, embora os projetos bimestrais aconteçam, sendo de sua responsabilidade a elaboração dos mesmos, poucos são institucionalizados formalmente na escola.

Os docentes da instituição elaboram projetos de acordo com a necessidade que percebem nas discussões realizadas durante as aulas. Dessa forma, os projetos não estão estabelecidos institucionalmente, tampouco sistematizados em um documento formal, a exemplo de um projeto. A Proposta Pedagógica de Tempo Integral no Estado (AMAZONAS, 2011) aponta a interdisciplinaridade como fundamento dos projetos a serem desenvolvidos. Entretanto, ao analisarmos as ações realizadas pelos docentes da escola, é possível perceber que as atividades desenvolvidas não atendem às perspectivas interdisciplinar ou multidisciplinar, tendo em vista que as disciplinas tratam o conhecimento, sem que se estabeleça “um diálogo entre elas” (COIMBRA, 2000, p. 57).

Com base nos dados coletados através de documentos e observação, notamos que as atividades diferenciadas previstas na Proposta Pedagógica de 2011 até são desenvolvidas na instituição por algumas disciplinas, contudo não há uma efetividade de projetos interdisciplinares e oficinas previstas nas diretrizes da proposta. Logo, percebe-se uma predominância da ampliação da jornada escolar e de um cotidiano marcado pela transmissão de conhecimentos propedêuticos. Assim, nos deparamos com uma proposta desencontrada da prática da escola estudada, tendo em vista que há uma proposição de formação plena por meio de atividades diferenciadas, mas na escola tais proposições, quando aparecem, são fragmentadas, atendendo exclusivamente a uma disciplina.

Portanto, fica evidente que na realidade da Escola Estadual Áurea Pinheiro Braga ocorre um atendimento em jornada ampliada para o qual a instituição conta com uma equipe considerável de profissionais que ainda não é suficiente para o desenvolvimento de todas as atividades realizadas pela instituição de ensino.

As atividades extracurriculares a serem desenvolvidas por meio de projetos interdisciplinares e/ou oficinas na escola são enfatizadas no caráter disciplinar, não atendendo ao que propõe a Proposta Pedagógica das escolas em tempo integral. É importante pontuar, ainda, que os resultados avaliativos da instituição são

satisfatórios quando comparados aos resultados do estado ou da coordenadoria; contudo, esse resultado poderia ser ainda melhor.

Frente ao caso de gestão aqui apresentado, algumas questões são levantadas: quais são os maiores entraves para a realização de projetos interdisciplinares? Qual tem sido a maior dificuldade da escola em estudo para colocar em prática a Proposta Pedagógica? De que maneira a instituição se organiza para atender a demanda da educação integral? Como esses docentes e a equipe gestora compreendem a proposta de educação de tempo integral?

## Referências

AMAZONAS. **Resolução nº 165 de 17 de dezembro de 2014**. Aprova a matriz curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral da Capital e Interior do Amazonas. Manaus, 2014.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus: Governo do Estado, 2011.

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral das Escolas Públicas Estaduais do Amazonas**. Manaus: Governo do Estado, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 112 de 20 de outubro de 2008**. Aprova o Projeto de Escolas de Tempo Integral no Estado do Amazonas e dá outras orientações. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Norma Pedagógica 001/2007 de 01 de novembro de 2007**. Estabelece orientações normativas para procedimentos pedagógicos referentes ao processo seletivo para ingresso nas Escolas Estaduais de Tempo Integral Santa Terezinha e Nossa Senhora das Graças. Manaus: SEDUC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências [recurso eletrônico]. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 47 ed. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2015.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação Social**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.205-1.222, out./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR, A. et alii. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000, p. 52-70.

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral**. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3180/1/Janilce%20Negreiros%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

LIMA, E. M. M. **Educação Integral e Gestão Escolar**: análise do Programa Mais Educação em duas Escolas Estaduais de Pernambuco. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/educacao-integral-e-gestao-escolar-analise-do-programa-mais-educacao-em-duas-escolas-estaduais-de-pernambuco/>>. Acesso em: 6 set. 2016.

MOLL, J. A agenda da Educação Integral: Compromissos para sua consolidação com política pública. In: \_\_\_\_\_ et alii. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

---

POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE MANAUS - AM

\_\_\_\_\_ (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. 52 p., II (Série Mais Educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2016.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos\\_elaborar\\_educ\\_integral\\_cecipe\\_seb.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2016.



A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

## A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Natália Fernanda Lobato de Abreu\**  
*Priscila Fernandes Sant'Anna\*\**  
*Roberto Perobelli de Oliveira\*\*\**

Este trabalho é baseado na pesquisa de mestrado da primeira autora e construído com a colaboração dos demais autores. Insere-se no âmbito dos estudos em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/CAEd/UFJF. Desse modo, ao se tornar aluna do Mestrado Profissional, a primeira autora deste texto é convidada a pensar em sua prática profissional como gestora de uma escola pública de Minas Gerais, buscando diagnosticar uma questão-problema e, conseqüentemente, intervir na realidade analisada. E é dentro desse contexto que, neste capítulo, apresenta-se o caso de gestão cujo objetivo é descrever o processo de implementação do tempo integral em uma escola estadual em Minas Gerais, evidenciando de que maneira a instituição se organiza para atender a demanda de formação em tempo integral.

Os estudos acerca da Educação Integral no Brasil nos possibilitam perceber que o país reúne experiências diversas e significativas nesse cenário que contribuem para uma reflexão sobre as opções metodológicas e políticas que condicionam a opção pelo tempo integral. A ampliação da jornada escolar numa concepção de educação integral, por exemplo, está presente na literatura educacional desde a década de 1950, fazendo-se necessário tratar sobre alguns desses marcos a fim de que possamos entender como o currículo, o tempo e o espaço se configuram nas experiências atuais do modelo de escolarização que avança como projeto e política educacional pública em tempo integral.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Gestora escolar da rede estadual de Minas Gerais.

\*\* Doutoranda em Linguística pela UFJF. Professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

\*\*\* Doutor em Linguística pela UFJF. Professor da UFES.

No Brasil, as primeiras iniciativas de ampliação e práticas de Educação Integral surgiram de forma mais efetiva, na década de 1950, pelo seu idealizador Anísio Teixeira, na Bahia, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC), criado para funcionar em horário integral, sendo desenvolvidas, nas Escolas-Classe, as atividades regulares e, as demais, nas Escolas-Parques. Esse projeto foi pioneiro e é referência nacional, pois colocou em prática uma educação com um programa amplo que envolvia as várias dimensões formativas do sujeito.

Três décadas depois, em 1980, houve outra experiência significativa no Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com um desenho assistencialista, incorporando aspectos de assistência à educação, à saúde e à família, como forma de reação a real situação social que se encontravam as crianças e adolescentes, numa época em que a educação se mostrava elitista e excludente e em que a grande maioria das crianças vivia em condições precárias, carentes em vários os aspectos. Esse projeto foi coordenado por Darcy Ribeiro, por intermédio do Programa Especial de Educação (PEE).

Outro programa significativo foi o Programa Mais Educação, do Governo Federal, já na gestão de Lula, criado em 2007 e regulamentado em 2010. Constituiu-se em um dos grandes pilares para que estados e municípios reformulassem seus projetos educacionais de ampliação do tempo e espaço escolar, com apoio financeiro e curricular, por meio de uma visão mais ampla do papel da escola, com uma ressignificação do currículo da escola, articulado com a vida do educando e da comunidade, a ampliação de tempos e espaços educativos. Em seu desenho, conta também com uma proposta de exploração de outros espaços, como parques e centros culturais.

Pela rede estadual de Minas Gerais, onde a escola em análise situa-se, houve experiências de ampliação do tempo escolar, em 2005, com Programa Escola Viva Comunidade Ativa, com o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI) com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos, bem como aumentar as suas experiências artísticas, culturais e esportivas. Após essa experiência o projeto se expandiu por todo o estado, no período de 2007 a 2012, como Projeto Escola de Tempo Integral; de 2012 a 2014, como Educação em Tempo Integral. É, a partir de então, que passou

## A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

a ser denominado de Educação Integral. A cada nova nomenclatura<sup>1</sup>, passava por alterações na operacionalização e incorporava novos aspectos.

Nesse percurso, amplo e diverso, a ampliação da jornada escolar foi ganhando um novo formato, passando a ter uma nova concepção: a da formação integral dos educandos, por meio da ampliação de oportunidades e espaços diferenciados de aprendizagem. Assim, a implementação dessa política apresenta propostas diferenciadas e ganha um novo desenho após a comunhão com o Programa Mais Educação, no qual se desenvolviam atividades diversificadas, por meio de oficinas, com a ampliação dos espaços educativos, para além dos muros da escola, contemplando todas as dimensões formativas do sujeito.

As inúmeras perspectivas e tentativas quanto à ampliação da jornada escolar provocam nos gestores das escolas públicas uma série de questionamentos e inseguranças que justificam o estudo a respeito da implementação da Educação de Tempo Integral em uma escola da rede estadual mineira, visto que a escola encontra desafios quanto à organização do espaço, do tempo, bem como a atuação dos envolvidos, para o desenvolvimento real da concepção de Educação Integral em Tempo Integral. Considera-se neste trabalho que a formação integral em tempo integral implica em ampliar, além do tempo de escola, as oportunidades educativas, em ressignificar os ambientes da escola, as relações, lançando novos olhares para o território da cidade. Nesse sentido, é possível perceber, a partir das orientações normativas que regem o tempo integral, de que maneira ela tem ganhado espaço e tem sido viabilizada nacionalmente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, prevê em seu Artigo 34 a progressiva ampliação da jornada escolar, no Ensino Fundamental, para tempo integral, a critério das instituições escolares.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

<sup>1</sup> Na dissertação da primeira autora, essas especificidades e modificações quanto à nomenclatura são discutidas de forma mais detida.

## A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, em uma ação conjunta estabelecida pela Presidência da República e pelos ministros da educação, da fazenda e do planejamento, apontava que o desenvolvimento da Educação depende de uma boa articulação de políticas públicas, em seus diversos setores. Acreditava na parceria entre diversas ações e programas, como Caminho da Escola<sup>2</sup>, Olhar Brasil<sup>3</sup>, e alguns programas que perduram até os dias atuais, tais como o Mais Educação e o Saúde na Escola<sup>4</sup>. O PDE tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação em todas as etapas da Educação Básica. Dessa forma, suas diretrizes apregoavam a ampliação da jornada escolar, buscando a ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos, por meio de atividades educativas, culturais, artísticas, de lazer e esportivas no contraturno. O programa Mais Educação vem atender a essas diretrizes, compondo as metas do PDE, através do desenvolvimento de atividades socioeducativas articuladas com os Projetos pedagógicos (PPP) das escolas.

O Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07 e regulamentado em 2010, constituiu um dos grandes pilares para que estados e municípios reformulassem seus projetos educacionais de ampliação do tempo e espaço escolar. O programa trouxe um apoio financeiro e curricular, por meio de uma visão mais ampla do papel da escola, com uma ressignificação do currículo da escola, aliado a vida do educando e da comunidade.

Outro marco da Educação Integral é o atual Plano Nacional de Educação para o decênio (2014-2024), Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, que apresenta como meta “oferecer educação em tempo integral, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014, p. 10).

O Artigo 7º do Plano Nacional de Educação determina que os entes federados atuem em regime de colaboração, tendo em vista o alcance das metas e a implementação

---

2 Caminho da Escola: O Ministério dos Transportes, com o programa Caminho da Escola, oferece isenção de imposto na compra do veículo para transportar alunos do ensino básico no meio rural, o que facilitará a frequência e reduzirá o abandono dos estudos (BRASIL, 2011, p. 7).

3 Olhar Brasil: Ministério da Saúde, com seu programa Olhar Brasil, oferece óculos a custo zero, evitando que alunos do ensino fundamental abandonem o estudo por problemas na vista (BRASIL, 2011, p. 7).

4 Programa Saúde na escola (PSE): Esse programa faz parte de uma política intersetorial da Saúde e da Educação. Foi criado em 2007 para atender crianças, adolescentes, jovens e adultos de escolas públicas, com o objetivo de promover saúde e Educação Integral (BRASIL, 2011).

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

das estratégias. Para isso, os estados e municípios também elaboraram seus respectivos planos de educação com estratégias estabelecidas em âmbito local.

Entre as estratégias da Meta 6, tem-se a articulação no território: “Estratégia: 6.4 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a proposição da ampliação do atendimento aos alunos em tempo integral se relaciona à perspectiva de que ampliar as oportunidades de aprendizagens consiste na exposição dos alunos a situações de ensino. Entretanto, isso não se concretiza apenas com a ampliação de horas do aluno na escola, mas, sim, com atividades planejadas, que tenham intencionalidades pedagógicas e contemple as dimensões formativas do sujeito e em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola.

No estado de Minas Gerais, a ampliação da jornada escolar para horário integral passou a fazer parte da agenda das políticas públicas estaduais com o Projeto Escola Integrada em Belo Horizonte, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e em articulação com organizações, entidades públicas e privadas, universidades e diferentes esferas governamentais, e perdura até os dias atuais. Os alunos contam com uma jornada ampliada, e além do currículo tradicional do horário regular são oferecidas aos estudantes oficinas de artes, de informática, de leituras entre outras.

O estado, de forma mais ampla, com o PROETI, adotou estratégias de ampliação da jornada educativa, para que a criança pudesse se desenvolver como pessoa e cidadão com foco na melhoria da sua aprendizagem. O objetivo geral do Programa era “melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental que demandam maior atenção do sistema educacional, ampliando a sua permanência diária na escola” (MINAS GERAIS, 2009, p. 7). Essa proposta surgiu em razão dos baixos resultados que algumas escolas vinham obtendo nas avaliações externas (SIMAVE), em que se verificou a necessidade de implantação de uma política pública que solucionasse esse déficit de aprendizagem.

A operacionalização do tempo integral em Minas Gerais passou por uma reformulação no ano de 2015 com a publicação da Resolução da SEE nº. 2.749 de 1º de abril de 2015, ganhando um novo desenho uma nova nomenclatura no estado: Educação Integral. Essa Resolução dispôs sobre o funcionamento e operacionalização das

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ações de Educação Integral nas escolas estaduais, com mudanças curriculares, na contratação dos profissionais para atuar nas turmas de Educação Integral, em razão a adesão ao Programa Mais Educação.

Vale ressaltar que uma das principais alterações feitas pela Resolução foi a alteração no corpo de profissionais autorizados para desenvolver as atividades no Programa. O Artigo 5º dessa resolução aponta que as ações de Educação Integral podem ser desenvolvidas por professores, monitores ou agentes culturais, “de acordo com as necessidades dos estudantes, a avaliação do colegiado e as orientações do Programa Mais Educação” (MINAS GERAIS, 2015). Outra alteração que a resolução instituiu foi a autorização do funcionamento de ações de tempo integral apenas em escolas do estado que fizessem adesão ao Programa Mais educação no ano de 2014.

Em 14 de abril do mesmo ano, foi lançado o *Documento orientador das Ações de Educação Integral no estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos*. O documento traz as novas diretrizes para o desenvolvimento das atividades de Educação Integral, reafirmando o disposto na resolução, que as oficinas fossem organizadas conforme o desenho do Programa Mais Educação.

A partir dessa nova política de Educação Integral, o documento orientador aponta para uma proposta de construção de uma política estadual de Educação Integral democrática e participativa, e passou a apontar para uma “educação que não assumida somente pelo estado, mas, sobretudo, abraçada pelas comunidades que, com suas particularidades e regionalidades, busquem contribuir para a garantia da ampliação da jornada educativa” (MINAS GERAIS, 2015, p. 5).

No ano de 2016, foi publicado um novo documento normativo, fruto da concepção de educação em tempo integral da nova gestão de governo do estado, que apresentou a organização da Educação Integral em dois blocos, de um lado as escolas urbanas e de outro as escolas rurais, em que a oferta dos macrocampos e atividades versam sobre a realidade da comunidade escolar (urbana e rural). O novo documento apresenta também uma descrição da abrangência de cada macrocampo e também de cada atividade que poderão ser escolhida e desenvolvida nas escolas, que tem a pretensão de facilitar a organização do trabalho pedagógico e proporcionar a compreensão e envolvimento da comunidade escolar.

As escolas urbanas deveriam, de acordo com o documento, fazer a escolha de quatro a cinco macrocampos de atuação. A orientação para a organização curricular

também determinava a obrigatoriedade do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, com a atividade também obrigatória “Orientação de Estudos e Leitura”.

Embora o documento estabeleça que há a obrigatoriedade de somente um macrocampo, o mesmo documento também determina a designação obrigatória de um professor de Educação Física para trabalhar com o macrocampo Esporte e Lazer. Dessa maneira, dois macrocampos são determinados pela orientação normativa do programa e a instituição escolar pode escolher, portanto, até três outros macrocampos.

A contratação dos profissionais deveria seguir a mesma instrução do ano de 2015, e também o mesmo quantitativo, respeitando-se a resolução de designação dos profissionais da educação da SEE/MG. O documento não fez nenhuma menção aos critérios para a seleção dos alunos, mas como a resolução aponta que devem seguir as orientações do Programa Mais educação, subentende-se que sejam adotados os mesmos critérios, quais sejam:

estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;

- estudantes que congregam seus colegas incentivadores e líderes positivos (âncoras);

- estudantes em defasagem série/idade;

- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; - estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;

- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. (BRASIL, 2009, p. 13)

Diante do exposto, é possível perceber que a política de educação em tempo integral passou por diversas orientações normativas até tomar o atual formato de Educação Integral. A ampliação da jornada escolar surgiu da necessidade de elevar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, com uma atenção também aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. A partir de 2012, essa concepção se ampliou com a definição de sete áreas de conhecimento, visando a uma formação mais completa desses alunos. Por fim, em 2015 a educação em tempo integral assume um formato de Educação Integral, com a nova gestão de governo, com a

## A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

proposta de ampliação dos territórios educativos, com a previsão da participação de novos atores, principalmente após a adesão das escolas ao Programa Mais Educação, numa perspectiva de cidade educadora. Esse cenário da política chega, portanto, nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

A escola analisada atende atualmente a 220 alunos do ensino fundamental e médio, em três turnos, e uma turma de cada série. A escola aderiu ao PROETI em 2007 com o objetivo de atender aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, alunos com distorção idade-série, que têm os pais e/ou responsáveis trabalhando e os mesmos não têm uma companhia adulta, alunos de famílias que estão recebendo acompanhamento pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Importante ressaltar que essas foram as prioridades inicialmente estabelecidas para a seleção dos alunos da turma do PROETI.

Diferentemente dos centros educacionais, dos CECRs e dos CIEPs, que apresentaram uma perspectiva específica de Educação Integral em tempo integral, a escola Francisco Dias não conta com outros espaços para o desenvolvimento das atividades além dos que já possui para o ensino regular.

A escola não tem uma sala de aula específica para atender aos alunos da turma de tempo integral desde 2014, quando cedeu a sala para a turma do 1º ano do Ensino médio com a finalidade cumprir a legislação federal que institui que alunos menores de 16 anos não deveriam estudar no turno noturno. Desde então, os alunos do tempo integral passaram a ficar alocados em um dos refeitórios desativados no contraturno, que fica localizado entre uma sala de aula e a secretaria da escola. É relevante destacar que esse local foi adaptado com um grande painel de madeira para separá-lo de outro refeitório, já que dos lados conta com a estrutura de alvenaria de uma sala de aula e de outro da secretaria, e ao fundo há um muro.

Mesmo diante da ausência de uma sala para comportar os alunos do tempo integral, a escola optou por não deixar de ofertar o tempo integral para os seus alunos diante da percepção de que esses alunos se encontram em situações de risco e que ações distintas e específicas como a ampliação da jornada escolar pode contribuir para a melhoria da aprendizagem destes alunos e a compreensão do mundo em que eles vivem, por meio de ofertas formativas diversificadas.

No ano de 2016, a turma de Educação Integral teve início com 25 alunos. Desde a implementação tempo integral na escola, as turmas foram multisseriadas, com



A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

alunos do 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 12 anos.

A organização do trabalho pedagógico da escola é norteada pelo seu projeto Político Pedagógico (PPP). O atual PPP da escola foi revisado no ano de 2014, aprovado pela SRE em janeiro 2015 e faz poucas menções ao Projeto de Educação Integral. Há referência ao tempo integral na seção do PPP que trata da organização pedagógica, tempo escolar e organização dos alunos, apontando como objetivo do projeto de Educação Integral na escola:

Melhorar a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que demandam maior atenção, distorção idade/série e situação de risco social, beneficiário da Bolsa família, com baixo rendimento escolar, em progressão continuada ampliando sua permanência diária na escola. (PPP, 2014, p. 27)

O Plano Curricular da Educação Integral na Escola Estadual Francisco Dias foi revisado de acordo com as determinações mais recentes da Resolução nº 2.749 de 1º de abril de 2015. A organização do tempo integral na escola contempla cinco macrocampos, máximo permitido pelo documento.

A tabela 1 traz o Plano Curricular da escola pesquisada. O plano é organizado em 25 módulos/aulas, sendo quinze módulos de acompanhamento pedagógico, quatro módulos de Educação Física, dois módulos de Tecnologias Educacionais, de Pintura e de Educação em Direitos Humanos, conforme tabela 1. Os alunos têm 50 minutos para o almoço, esse horário é orientado e acompanhado pela professora regente de turma.

**Tabela 1 – Plano Curricular da Educação Integral da EE (2015-2016)**

PLANO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA EE FRANCISCO DIAS		
Macrocampos	Atividades desenvolvidas	Módulos-Aulas Sem. (Duração 50 Min.)
Acompanhamento pedagógico	Orientação de Leitura e escrita;	15
Comunicação, Uso de Mídias e Cultura digital e Tecnológica	Tecnologias Educacionais	2
Esporte e Lazer	Futsal	4
Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	2
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Pintura	2

Fonte: Arquivos da Secretaria Escolar.

## A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Os macrocampos e atividades foram escolhidos em reunião pelos membros do Colegiado Escolar, juntamente com os planos curriculares das turmas de Ensino Fundamental e Médio. Os macrocampos escolhidos correspondem às escolhas elencadas no cadastro na escola de adesão ao Programa Mais Educação, no ano de 2014, pelo PDDE Interativo.

As escolas que contam com mais de quatro turmas de Educação Integral têm direito a contratação de um professor/coordenador para orientar e coordenar as atividades de Educação Integral. Como a escola em questão conta apenas com uma turma, não tem direito a contratação desse profissional. Assim, a única especialista (supervisora pedagógica) da escola atende os três turnos, trabalha duas vezes por semana no turno matutino, tempo que tem que atender a demanda do tempo integral, das turmas de anos finais (6º ao 9º Ano) e do 1º ano do Ensino Médio.

Após assumir a orientação pedagógica dessa turma, em agosto, a coordenadora relatou para a gestão a preocupação acerca da quantidade de tempo que os alunos estão ficando dentro de sala, e com poucas atividades lúdicas. Também relatou que os professores das turmas regulares dos alunos no turno da tarde têm mencionado que os alunos estão ficando cansados, chegando até a dormir em sala e com queixas de dores de cabeça. A supervisora realiza uma reunião de Módulo II uma vez ao mês no sábado, com cinco horas de reunião pedagógica junto a todos os professores da escola, incluindo os professores da educação em tempo integral.

É possível perceber, com base nas Atas de Resultado Final, que os alunos da Educação Integral são mais frequentes apenas no primeiro trimestre do projeto e, como demonstrado pela tabela 2, a sua frequência anual é inferior à metade da carga horária anual prevista para os respectivos anos.

**Tabela 2 - Frequência dos alunos do tempo Integral (2012-2015)**

Frequência Dos Alunos Do Tempo Integral Da EE				
Ano	Carga Horária Anual	Alunos que cumpriram acima de 75 % ou mais da carga horária anual	Alunos que cumpriram entre 50 % a 75% da carga horária anual	Alunos que obtiveram frequência inferior a 50% da carga horária anual
2012	805'00	10,53%(6)	40,36% (23)	49,11%(28)
2013	770'50	34,28 %(12)	25,71 % (9)	40,01 %(14)
2014	708'20	49,99 % (18)	5,56 % (2)	44,45 %(16)
2015	583'20	42,43 %(14)	12,12 %(4)	45,45 %(15)

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base nas Atas do Resultado Final da Educação Integral.

## A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Os alunos entram em conflitos constantemente, com agressões verbais aos colegas e professores, agressões físicas, desentendimentos verbais constantes por materiais, objetos e pertences, muitos registros relacionados à questão da sexualidade, alguns conflitos ocorridos tiveram origem fora do ambiente escolar. No ano de 2015, totalizaram 126 registros no Livro de Ocorrência Disciplinar, apresentando uma média mensal de 18 registros. Vale ressaltar que, no referido ano, as atividades iniciaram-se em 18 de maio e encerraram-se em 17 de dezembro.

Outro aspecto importante para ser problematizado é o fato de que a ampliação da jornada escolar com a execução de atividades no contraturno escolar exige, conseqüentemente, a ampliação dos recursos financeiros. A Educação Integral salta aos olhos de muitos gestores e comunidades escolares, devido aos valores que têm sido creditados às caixas escolares nos últimos anos, com destaque para os anos de 2012, 2014 e 2015. No entanto, através dos recursos da alimentação escolar, é oferecido aos alunos um lanche, após os dois primeiros módulos de aula, e, após o quinto módulo-aula, é servido o almoço, que são preparados de acordo com o Cardápio da Secretaria de Estado de Educação para o PROETI. Com os recursos da manutenção e custeios são feitas aquisições de gás, materiais de higiene, de limpeza transporte dos alunos, artigos de papelaria, livros, materiais de esporte. Porém, a escola não recebeu recursos para a manutenção e custeio no ano de 2014, sendo feito um crédito no final do ano em 2015. Nesses anos, as despesas foram custeadas com recursos do Programa Mais Educação, embora algumas delas acabaram sendo executadas com recursos do ensino regular devido à natureza das despesas, conforme autorização da SEE.

Outra fonte de recursos significativa da Educação Integral veio do Programa Mais Educação, nos anos de 2014 e no ano de 2015, em que a escola recebeu o montante de 30 mil reais. Deste valor, já veio determinado o quanto deveria ser utilizado para custeio e para a aquisição de material permanente. O recurso foi executado pela Caixa Escolar seguindo as orientações e as resoluções. O Manual do Mais Educação apresentava uma relação com sugestões de itens de custeio e de capital que poderiam ser adquiridos para a execução das atividades, itens que foram adquiridos nos dois anos.

Na lista dos desafios vividos por uma escola de tempo integral, a falta de capacitação é relatada pelos professores da Educação Integral como outro fator que dificulta

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

o desenvolvimento das atividades. Os professores passaram apenas por uma capacitação, realizada em 24 de julho de 2014, na cidade de Pitangui. Apenas a professora regente e o professor de Educação Física, os únicos professores do PROETI, e a especialista da época. A capacitação foi realizada pela Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas e não contou com a participação dos gestores. Desses profissionais, apenas o professor de Educação física permanece na escola.

É válido ainda problematizar que a política de Educação Integral aponta para um modelo de gestão democrático e participativo. Para a concretização da concepção de Educação Integral em tempo integral é fundamental a interação da escola com a comunidade e com os atores sociais, pois garantir uma formação integral é uma tarefa ampla, exige mais do que a ampliação do tempo na escola, mas o compromisso da sociedade em geral, um projeto pedagógico diferenciado, ampliando as experiências e vivências dos alunos. É objetivo do projeto Educação Integral ir além do trabalho com os currículos do ensino regular e visar à formação integral das crianças por meio da ampliação do tempo, dos espaços com novas oportunidades educativas. As metodologias adotadas na escola até o momento não conseguem fazer com que todos os alunos interajam satisfatoriamente.

A partir da percepção da primeira autora enquanto gestora e participante desse processo, entende-se que a concepção e a compreensão dos sujeitos que conduzem o Programa de Educação Integral na escola precisam ser aprimoradas, no que diz respeito aos próprios elementos da equipe escolar, no estudo sistemático e aprofundado das orientações, das diretrizes e das resoluções que regem a Educação Integral. E também em outros aspectos que foram já relatados, como a baixa frequência dos alunos às oficinas, a indisciplina em sala de aula, o desenvolvimento das atividades concentrados mais no interior da escola e em sala de aula e com poucas atividades lúdicas, a grande parte de tempo na escola, a falta de formação dos professores e a falta de capacitação, ausência de parceiros e atores sociais. A partir disso, seria possível alcançar o pleno desenvolvimento do aluno, proporcionando novas experiências e aprendizados, ampliando a abrangência curricular e, conforme orienta a normativa do programa, "compartilhando a tarefa de educar entre os profissionais da educação, as famílias e diferentes atores sociais" (MINAS GERAIS, 2015, p. 2).

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Diante desses relatos, a questão que se coloca nesta pesquisa é compreender de que maneira a gestão escolar pode agir para a superação das dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral na E. E. Francisco Dias. Concentram-se, dessa forma, os desafios, na gestão do projeto, bem como a maneira pela qual a concepção de Educação Integral foi assimilada na escola e pela escola, e, como está sendo desenvolvida na prática a organização do tempo quanto à do espaço escolar.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Rede de saberes Mais Educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MINAS GERAIS. **Cartilha Tempo Integral.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2009.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais:** Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/EducacaoIntegralPTC/educacao-integral-see-mg-14042015-2-verso-1>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

## O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*Alva Rosa Lana Vieira\**  
*Luísa Vilardi\*\**  
*Angélica Cosenza\*\*\**

Este artigo foi construído tendo como texto base a dissertação de Alva Rosa Lana Vieira e se constitui enquanto escrita coletiva na qual figuram, além da primeira autora, a orientadora Angélica Cosenza e a suporte de orientação Luísa Vilardi. O referido capítulo da dissertação buscou apresentar de maneira descritiva o caso de gestão investigado na pesquisa. Para tanto, além da descrição, apresentou também evidências para subsidiar a questão de investigação, a saber: quais as dificuldades e os avanços na implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais no Rio Negro? Assim, no texto que ora apresentamos, evidenciaremos o caso de gestão desenvolvido, além dos problemas sociais e investigativos que o sustentam relacionados à produção de políticas públicas educacionais na oferta de Educação Escolar Indígena e efetiva participação indígena.

O problema social que move este caso de gestão está relacionado à ausência de participação dos povos e movimentos indígenas na discussão sobre a oferta de uma Educação Escolar Indígena que respeite a heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais e históricas dos povos indígenas. Isso porque, apesar dos avanços legais para a oferta de uma Educação Escolar Indígena, esta ainda é pautada em um modelo formal, ocidental e hierarquizado.

Em 2010, dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apontaram uma população de 817 mil indígenas no Brasil, sendo 315.180 mil indígenas na área urbana e 502.783 mil indígenas na área rural, distribuídos em 305 povos, entre os quais 55 encontram-se isolados, com 274 línguas indígenas. Segundo esses dados, a região Norte do país abriga a maior

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação pela PUC-Rio.

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ).

## O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

parcela de indígenas brasileiros (37,4%), seguida pelo Nordeste (25,5%), Centro-Oeste (16%), Sudeste (12%) e Sul (9,2%).

A luta por uma Educação Escolar Indígena respeitosa e fomentadora da cultura indígena é pauta do movimento indígena desde a década de 70 no Brasil. Até então, a educação ofertada pelo Estado aos povos indígenas se dava por meio de convênios com organizações missionárias. A responsabilidade pela educação dos povos indígenas era de assistência educacional que objetivava integrá-los à sociedade nacional (GRUPIONI, 2008, p. 35).

O protagonismo indígena por uma educação diferenciada<sup>1</sup> manifestava a necessidade de reconhecimento e participação dos povos indígenas ao direito à escola com bases culturais indígenas. A presença e a articulação dos representantes indígenas em diversos trabalhos para negociação de direitos aos povos indígenas tem sido constante, desde 1970. Na década de 1980, o movimento indígena assume a luta por seu reconhecimento na CF de 1988 (BRASIL, 1988).

Na década de 80 era, contudo, o órgão indigenista FUNAI, o responsável por ofertar processos escolares aos grupos indígenas, porém, ancorado em uma legislação que tinha como pressuposto a necessidade de integração dos índios e índias à comunhão nacional como caminho para o desenvolvimento (GRUPIONI, 2008).

Na contramão desse processo, surgem as primeiras experiências

[...] alternativas de construção de processos escolares e de formação indígenas, conduzidas por organizações não governamentais, civis e religiosas, juntamente com algumas comunidades indígenas, a partir de demandas de reconhecimento e regularização territorial, construção de alternativas econômicas e de qualificação indígena para novas formas de relacionamento com segmentos da sociedade envolvente, cujas práticas resultaram em um novo conjunto de ideias a contestar o modelo de educação oficial vigente. (GRUPIONI, 2008, p. 35)

Foram essas experiências que construíram argumentos para outros modelos de escola indígena e para a constatação de que era preciso uma escola diferente para os grupos indígenas daquela ofertada aos demais cidadãos brasileiros (GRUPIONI, 2008). A Educação Escolar Indígena diferenciada teve seu reconhecimento legal e jurídico assegurado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) quando passou a figurar como uma política de Estado.

1 Educação diferenciada – educação voltada à valorização da identidade e cultura indígena.

## O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A partir de então, indígenas, indigenistas, missionários, antropólogos, linguistas, educadores e técnicos do Estado passaram a se reunir para discutir e propor programas de renovação da escola indígena rumo a uma educação diferenciada, a partir de direitos assegurados e garantidos. Segundo GRUPIONI (2008):

Posicionando-se contrário às ações de evangelização missionária e às propostas de escolas voltadas à integração e ao ensino monolíngue em português, até então monopólio e prática do órgão indigenista federal e de agências missionárias, um grupo heterogêneo de atores passa a defender um modelo de educação indígena agora centrado em professores indígenas, no ensino bilíngue e voltado à valorização das identidades indígenas. (GRUPIONI, 2008, p. 36)

Após a promulgação da CF/88, surgiram muitas organizações indígenas que, apesar de não constituírem um funcionamento legal, jurídico e financeiro, representam a interlocução política frente ao Estado Brasileiro e segmentos da sociedade e se organizam em busca de um bem viver aos povos indígenas. Na década de 1990, a luta dos povos indígenas é pela implementação das políticas educacionais. Em 2000, conquistas importantes desses povos passam a pautar suas ações: a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e a política dos Territórios Etnoeducacionais. De 2010 até 2016, a oferta aos povos indígenas de licenciaturas interculturais estimuladoras de saberes indígenas na escola passa a figurar junto à realização da II CONEEI.

No campo da Educação Escolar Indígena, podemos destacar o Movimento dos Professores Indígenas da região Norte com formulação de propostas para Educação Escolar Indígena expressa em uma Declaração de Princípios apresentada em 1995. Com o passar do tempo e fortalecimento do movimento indígena, em cada estado, foram constituindo-se organizações de professores/as indígenas em busca de uma Educação Escolar Indígena. Com a apresentação da política dos Territórios Etnoeducacionais, tais organizações de professores indígenas e também indigenistas, que trabalham com Educação Escolar Indígena, na expectativa de melhorar o atendimento a educação dos povos indígenas, vêm incansavelmente reivindicando do Ministério da Educação a continuidade dos TEES.

A oferta da educação indígena diferenciada tornou necessário um ensino laico, afastando missões que trabalhavam com as comunidades indígenas. Com isso, aos poucos, os próprios indígenas assumiram algumas escolas nas suas comunidades



em substituição aos missionários e professores não indígenas (GRUPIONI, 2008). Semelhante protagonismo indígena pode ser compreendido nos escritos de Arroyo (s./d.) para quem a desigualdade deve ser enfrentada e não a diferença. Em uma sociedade em que figuram como desiguais ou excluídos os indígenas, os negros, os povos do campo, os quilombolas e os povos da floresta, faz-se necessária a discussão de uma visão alargada de inclusão como forma de garantir aos diferentes grupos, diferentes formas de acesso à educação e a valorização dessa diversidade como patrimônio cultural. Decorre disso a importância de a sociedade pensar tais grupos como sujeitos do direito à educação. A identificação e a valorização da pluralidade indígena no Brasil, manifesta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RNCEI, 1998), representam um passo importante no reconhecimento do direito à educação aos povos indígenas, historicamente excluídos da educação pública por projetos homogeneizadores, discriminatórios e anuladores das diferenças culturais e étnico-raciais, padronizados pelo modelo de escola única localizada em núcleos urbanos. Todavia, a efetivação desse modelo de empoderamento cultural permanece um desafio por diversas razões. Os indígenas no Brasil configuram uma pluralidade de etnias e culturas que falam cerca de duas centenas de línguas. Desde o início das discussões sobre a melhor escola para os indígenas, os especialistas têm lembrado que se deve diferenciar uma “Educação Indígena” de uma “Educação Escolar Indígena”.

De acordo com os *Cadernos Secad* (BRASIL, 2007, p. 21), a **Escola Indígena** “se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural”. Por outro lado, a **Educação Escolar Indígena**

[...] problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas. (BRASIL, 2007, p. 21)

Nesse sentido, existe hoje um conjunto de instrumentos legais que garantem a Educação Escolar Indígena e as condições necessárias para sua efetivação. Destacamos a seguir algumas leis e normas.

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, afirma que:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASIL, 1991)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Artigo 32, Parágrafo 3, preceitua que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996). E, no campo da responsabilização pela Educação Escolar Indígena, a LDB, nos Artigos 78 e 79, estabelece que a União, os estados e municípios devem garantir a oferta da Educação Escolar Indígena, com a participação dos povos indígenas na definição do seu modelo de organização e gestão, com o apoio técnico e financeiro da União.

Também a Resolução CEB/CNE nº 03 (BRASIL, 1999) interpreta os Artigos 78 e 79 da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), tendo como pontos principais a criação da categoria Escola Indígena e a orientação para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas, normatizando o funcionamento da Educação Escolar Indígena. Em seu Artigo 9º, são definidas esferas de competência, em regime de colaboração, cabendo à União, dentre outras competências: definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação, com a participação das comunidades indígenas para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas, elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas. Já aos estados compete responsabilizar-se pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios. Os municípios poderão oferecer Educação Escolar Indígena, em regime de colaboração com os respectivos estados, desde que tenham constituído em sistema de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas (BRASIL, 1999).

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Resolução nº 05 (BRASIL, 2012) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Os Artigos 24 e 25 estabelecem as competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração:

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I - legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

II - coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;

III - apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e a avaliação;

IV - ofertar programas de formação de professores indígenas - gestores e docentes - e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;

V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

VI - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;

VIII - realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena.

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ações elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

## O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

V - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas - gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber. (BRASIL, 2012)

É importante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena. Diante de tantos desafios, estão os Territórios Etnoeducacionais (TEES), políticas públicas de oferta de Educação Escolar Indígena, que interessa a este estudo. Os TEEs são propostos com o objetivo de construir as ações de educação voltada à população indígena, com a participação do governo, indígenas e indigenistas.

A criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) ocorreu por meio do Decreto Federal nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009) enquanto política de Educação Escolar Indígena. Os TEEs são coordenados nacionalmente pelo Ministério de Educação e propõem um modelo de gestão que se organiza a partir do reconhecimento da territorialidade dos povos indígenas, da sua participação na formulação, no acompanhamento e na avaliação dos programas e ações em regime de colaboração específico entre os sistemas de ensino e demais instituições em torno do atendimento de ações pactuadas no Plano de Ação. O fundamento dessa política encontra-se em se associar a educação ao território, visto que este representa o cerne da luta dos povos indígenas desde o início. É muito importante

## O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

levar em consideração a territorialidade indígena, um primeiro grande avanço no sentido da educação, visibilizando não só a luta pelo território como direito, mas a base para se pensar a vida do povo, da comunidade e da organização da escola.

O Decreto Federal nº 6.861 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais, aponta como ações prioritárias: a construção, a ampliação, a reforma e a aquisição de equipamento de escolas indígenas; a formação inicial de professores/as indígenas no magistério de nível médio e nas licenciaturas interculturais; a melhoria da gestão na alimentação e no transporte escolar; a produção, a impressão e a distribuição de materiais didáticos específicos nas línguas indígenas, bilíngues e/ou na língua portuguesa; e a oferta de Ensino Médio regular ou integrado à formação profissionalizante. Ainda de acordo com esse decreto, cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a Educação Escolar Indígena.

O Plano de Ação é o instrumento que orienta as ações necessárias para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena e onde estão definidas as responsabilidades e atribuições das instituições e dos representantes indígenas que compõem o Território Etnoeducacional. Tal plano deve ser elaborado por uma Comissão integrada por: um representante do Ministério da Educação; um representante da FUNAI; um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na Educação Escolar Indígena, no âmbito do território etnoeducacional.

Ressalta-se aqui o papel dessas Comissões. Sua responsabilidade é de planejar as ações necessárias para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena dentro do território, por meio de um Plano de Ação. Nesse aspecto, a política dos TEEs cumpre o procedimento de consulta aos povos indígenas previsto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Artigo 6º, sobre as ações que afetem diretamente.

A Convenção da OIT foi ratificada pelo Brasil em 2003 e promulgada com o Decreto nº 5.151, de 19 de abril de 2004. Esse procedimento de consulta livre, prévia e informada, assim como a própria política dos TEEs, foi incorporada à Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) com o Plano Nacional de Educação em seu Artigo 7º, Parágrafo 4º.

---

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A aplicação dos dispositivos dessa Convenção é enfaticamente reivindicada pelos povos indígenas, pois efetiva sua participação nas políticas educacionais.

Construir uma agenda política acordada com professores/as e representantes de cada povo, que reflita suas perspectivas e suas demandas é um importante desafio para os/as gestores/as públicos. As propostas de políticas e ações apropriadas para a realidade dos povos indígenas devem contemplar suas especificidades em termos culturais, linguísticos e de histórias de contato com a sociedade nacional. Nesse aspecto, a oferta da Educação Escolar Indígena no país ainda é incipiente, com atendimentos fragmentados e descontínuos das instituições, necessitando uma maior articulação institucional (GRUPIONI, 2011, p. 1).

Frente a isso, definimos como caso de gestão investigar quais são as dificuldades e avanços na implementação da política do TEE do Rio Negro no Amazonas. Assim, os objetivos específicos dessa investigação são: 1) Descrever o contexto da Educação Escolar Indígena no Brasil, a implementação e funcionamento do TEE Rio Negro no estado do Amazonas; 2) Analisar as potencialidades e dificuldades na implantação e implementação do Territórios Etnoeducacionais Rio negro; e 3) Propor um Plano de Ação Educacional com ações voltadas para o aprimoramento e aperfeiçoamento da política dos TEEs para os possíveis problemas detectados na análise do caso apresentado.

As relações entre a política macroestrutural dos TEEs e a dinâmica das políticas educacionais dos estados e municípios recomendam um olhar mais atento às suas especificidades. Nessa direção, o estado do Amazonas concentra a maior diversidade sociocultural e linguística do país. O processo de implantação da educação escolar junto aos povos indígenas não foi diferente da realidade nacional, passando pelos mesmos processos integracionistas da política pública brasileira até 1988. Este estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), delegou com a publicação da Portaria nº 1.176/GS, de 23 de maio de 1991, ao Instituto Rural do Amazonas (IER-AM) a criação de uma Comissão Interinstitucional para elaborar Diretrizes para a Educação Escolar Indígena.

Dentre as diretrizes emanadas dessa Comissão, destacam-se o mapeamento do quadro sociocultural e linguístico dos povos indígenas e o diagnóstico escolar de cada povo. A partir dessas informações, várias ações foram desenvolvidas como política pública, dentre as quais a escolarização da população indígena que perpassa

## O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

pela formação inicial de professores/as indígenas em magistério indígena, já que, até então, não havia professor/a indígena atuando.

A partir desse processo inicial, a Educação Escolar Indígena no Amazonas foi incorporando novas demandas, amparadas pelas novas diretrizes legais, nacionais e estaduais, advindas dos povos indígenas, cujo objetivo primordial foi a criação da escola indígena de fato e de direito.

No final de 1998, foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI) na estrutura da SEDUC, o qual, a partir de 2002, passou a ser chamado de Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), responsável pela execução da Política de Educação Escolar Indígena no Amazonas.

Com o Decreto nº 6.861 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena organizada em Territórios Etnoeducacionais, no estado do Amazonas foram criados seis Territórios – Baixo Amazonas, Rio Negro, Médio Solimões, Alto Solimões, Vale do Javari, Juruá/Purus, Yanomami e Ye`kuana, considerando os aspectos de articulação política entre os povos, geográficos, logísticos e de atendimento as escolas indígenas envolvendo as sedes municipais. Para isso, foram discutidos e pactuados Planos de Ação para o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de atender as demandas e as necessidades educacionais, de acordo com as especificidades socioculturais das comunidades ou aldeias.

A implementação dos seis Territórios Etnoeducacionais no Amazonas aconteceram a partir de várias reuniões e encontros com as organizações indígenas e não indígenas, organizações governamentais e não governamentais, baseados no disposto no Decreto nº 6.861 (BRASIL, 2009).

O MEC e o estado do Amazonas realizaram, em 2010, o I Seminário Estadual dos Territórios Etnoeducacionais com o objetivo de avaliar os territórios que tinham sido pactuados e priorizar as ações para o ano seguinte. Nesse evento o estado do Amazonas apresentou, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena, suas prioridades para todos os TEEs, quais sejam: formação inicial dos/as professores/as indígenas com o Projeto Pirayawara e formação continuada para as Secretarias Municipais de Educação, em parceria com o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. A Universidade Estadual do Amazonas (UEA) apresentou como ações para 2011 a criação da gerência de educação indígena na Pró-Reitoria de

## O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ensino de Graduação; a estruturação e a oferta do curso de pós-graduação a partir de discussões com as Comissões Gestoras (CGs) dos TEEs; a oferta do curso de licenciatura intercultural indígena atendendo aos TEEs (construção com as CGs em parceria com as unidades do IFAM e da UFAM). Já o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) destacou como ações futuras a oferta da licenciatura intercultural do TEE Rio Negro para março de 2011; a implantação de cursos de licenciatura nos *campi* de Tabatinga (Alto Solimões) e de Lábrea (Baixo Amazonas) a partir do segundo semestre de 2011 ou início de 2012, em parceria com a UEA por conta da deficiência do quadro docente.

Ainda nesse seminário, os municípios, por sua vez, apresentaram as ações prioritárias por TEEs. TEE Rio Negro apresentou como prioridade a construção de escolas, magistério intercultural, formação continuada para professores indígenas e instituição da Comissão Gestora. O TEE Baixo Amazonas, maior território em municípios, prioridade para a instituição da Comissão Gestora, criação das categorias de profissionais de escola indígena e escola indígena e a construção dos Projetos Político-Pedagógicos. TEE Juruá-Purus, território complexo pela divisão geográfica, mostrou prioridade para a retomada do Projeto Pirayawara, construção de escolas e para as reuniões da Comissão Gestora. O TEE Médio Solimões, prioridade para a construção de escolas, melhoria do processo ensino-aprendizagem e reunião do TEE para março e novembro de 2011. O TEE Alto Solimões, prioridade para a construção de escolas, formação de professores em nível superior, formação continuada, construção do Centro de Formação Alto Solimões e reunião do TEE para maio e novembro de 2011. O TEE Vale do Javari priorizou a construção de 27 escolas e a conclusão da formação de professores indígenas no Projeto Pirayawara. O Território Etnoeducacional Yanomami e Ye'kuana só foi pactuado em 2013, estando ausente, portanto, nesse seminário.

Desde a primeira reunião de implantação dos TEEs, após assinaturas de pactuação do Plano de Ação, podemos destacar que a Educação Escolar Indígena no Amazonas avançou significativamente. Muitos municípios criaram nas estruturas das secretarias municipais de educação (SEMEDs) as coordenações municipais de Educação Escolar Indígena e firmaram parceria para a implementação e conclusão dos cursos do Projeto Pirayawara coordenado pela SEDUC. Houve também a implementação dos cursos de licenciaturas interculturais pelas universidades e financiamento de recursos pelo MEC para os entes federados.



---

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Entretanto, as reuniões dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas não aconteceram a partir 2012 por falta de recursos no Ministério da Educação. Mas, ainda que na ausência de tais reuniões das Comissões Gestoras dos TEEs, as ações firmadas entre as instituições continuaram acontecendo de uma forma mais tímida.

O Território Etnoeducacional Rio Negro, que interessa a este caso de gestão, é composto por três municípios: São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, todos localizados às margens do alto Rio Negro. Conta com uma população estimada, nos três municípios, de 71.682 pessoas, sendo 48.133 indígenas nos respectivos municípios (IBGE, 2010).

Durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em 2008, foram discutidos por diversos atores<sup>2</sup> a pactuação do Plano de Ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro, de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantindo a sua participação e consulta em todas as etapas de sua implementação. O documento fruto desta Conferência foi assinado entre as instituições e os indígenas no ano seguinte.

O plano de ação do Território Etnoeducacional Rio Negro, assinado em 2009, foi discutido, revisado e atualizado pelos indígenas presentes, junto aos representantes institucionais que expuseram suas linhas de ação e debateram com os participantes as ações propostas. Encerrou-se com a assinatura no dia 04 de junho de 2014 o Plano de Ação do TEE Rio Negro revisado e atualizado.

Diante do exposto, apontamos algumas questões que se fazem necessárias no âmbito da problemática que envolve o caso de gestão apresentado, quais sejam: em que medida a política do TEE reflete as necessidades dos povos indígenas? Somente a implementação do TEE é garantia do acesso e do direito à educação dos povos indígenas? Que direitos são negados ou assegurados quando se constrói uma política para um povo (indígena), que são plurais em suas vivências (diferentes tribos e costumes)?

---

<sup>2</sup> MEC, SEDUC/AM, as SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, a Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira, a Universidade do Estado do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas, a FUNAI, com a participação dos povos indígenas da região do Rio Negro, representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como por professores, FOIRN, Instituto Socioambiental.

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para os povos indígenas, é premente a necessidade de fortalecimento de um modelo de gestão dos TEEs de modo a garantir maior participação indígena na Educação Escolar Indígena e, também, para que se possa ser efetivamente assegurado em processos formativos o respeito à diversidade, a especificidade de cada comunidade indígena, seus processos próprios de aprendizagem, o uso das línguas maternas e demais mecanismos de fortalecimento e manutenção dos valores culturais. Nesse sentido, é indispensável uma avaliação estrutural e conjuntural da política de Educação Escolar Indígena, na busca por uma compreensão e superação dos problemas que continuam a desafiar-la. Embora se reconheçam alguns avanços nos últimos anos, ainda há muito a ser feito no atendimento educacional aos povos indígenas.

## Referências

ARROYO, M. G. **Entrevista**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17765>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 6 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm)>. Acesso em: 6 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. Brasília: MEC/SEF/DEPEF/CGAEI, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília,

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO RIO NEGRO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Cadernos Secad 3. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** HENRIQUES, R.; GESTEIRA, K.; GRILLO, S.; CHAMUSCA, A. (Orgs.), 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2016.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe** - Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de Doutorado em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Impasses Marcam a Execução de Políticas de Educação. **Artigo em Educação Escolar Indígena.** Povos Indígenas do Brasil 2006/2010 - Instituto Socioambiental, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

## A ATUAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM COARI-AM

*Irlene Coelho Eloi da Silva\**  
*Juliana de Carvalho Barros\*\**  
*Alexandre Chibebe Nicolella\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda a implantação e implementação do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI – no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Coari/AM. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Irlene Coelho Eloi da Silva, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com Juliana de Carvalho Barros, Mestre em Linguística, e com o orientador Prof. Dr. Alexandre C. Nicolella.

O cenário do estudo de caso em análise trata-se, de forma macro, da implementação do PROEMI, mais especificamente, na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC/AM – com recorte na Coordenadoria Regional de Educação de Coari, destacando o funcionamento do programa na Escola B, selecionada para a pesquisa.

O PROEMI, instituído pela Portaria nº. 971, de 09 de outubro de 2009, foi criado para fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio. É uma política educacional federal da qual os estados podem se apropriar para que os alunos do Ensino Médio possam melhorar seu desempenho no IDEB e ainda para que se amenizem as altas taxas de abandono e de evasão. O programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio e incorporar, gradativamente, ações como a ampliação do tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades e expectativas dos alunos.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora Adjunta Pedagógica no estado do Amazonas.

\*\* Doutoranda em Linguística pela UFJF.

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

A ATUAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM COARI-AM

O Ministério da Educação – MEC – disponibiliza o programa para as Secretarias Estaduais de Educação que quiserem ofertá-lo em sua rede de ensino, oferecendo apoio financeiro e técnico. Os recursos são garantidos pelo governo federal aos estados e ao Distrito Federal mediante a publicação da Resolução CD/FNDE nº 63 de 16 de Novembro de 2011, nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício.

A realização do PROEMI visa a promover impactos e transformações desejáveis, as quais são: a superação das desigualdades de oportunidades educacionais; a universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; a consolidação da identidade dessa etapa educacional, considerando as suas especificidades e a diversidade de interesses dos sujeitos; e a oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis.

Como forma de orientar os sistemas de ensino e as Secretarias de Educação de todo o Brasil, o Conselho Nacional de Educação – CEE – elaborou o Parecer CNE/CP nº 11/2009, que apresenta a proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Já foram elaboradas cinco versões do Documento Orientador do PROEMI, que são sintetizadas no quadro 1 apresentado a seguir:

#### Quadro 1. Síntese das Versões do Documento Orientador do PROEMI

Documento Orientador do PROEMI	
Versões – Ano de Publicação	Características/Diferenças
1ª versão – Abril de 2009	“A organização curricular deve considerar as diretrizes curriculares nacionais e os respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais.” (BRASIL, 2009a, p. 19).
2ª versão – Setembro de 2009	“A organização curricular deve se apresentar articulada aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e às matrizes de referência do novo ENEM” (BRASIL, 2009b). - Elaboração de proposta curricular inovadora, sistematizada dentro de um Plano de Ação Pedagógica (PAP) constituído pelas Linhas de Ação: fortalecimento da gestão estadual do Ensino Médio; fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares; melhoria das condições do trabalho docente e formação continuada; apoio às práticas docentes; desenvolvimento da participação juvenil e apoio ao estudante adolescente e jovem; infraestrutura física e recursos pedagógicos, além de apoio a projetos de pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e juventude (BRASIL, 2009b).

## A ATUAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM COARI-AM

Documento Orientador do PROEMI	
3ª versão – Ano de 2011	<p>“Orientações para a organização de um novo currículo, o qual deverá ser organizado [...] em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, [...] com as matrizes de referência do novo ENEM. Considerando também, as bases legais constituídas pelos Sistemas Estaduais de Ensino” (BRASIL, 2011, p. 6).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Surgimento da figura do Professor Articulador, a quem caberia “exercer as funções de coordenador local e articulador das ações de organização curricular propostas.” (BRASIL, 2011, p. 10).</li> <li>- Mudança da nomenclatura “Plano de Ação Pedagógica” para “Projeto de Reestruturação Curricular” (PRC).</li> <li>- Substituição das Linhas de Ação pelo conceito de Macrocampos, dos quais dois são considerados obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa) e seis eletivos (Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento).</li> </ul>
4ª versão – Ano de 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Substituição do termo “Projeto de Reestruturação Curricular (PRC)” por “Projeto de Redesenho Curricular (PRC)”.</li> <li>- PRC deve estar em consonância não só com as diretrizes e matrizes referenciadas nas versões anteriores, mas também com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2013).</li> <li>- Macrocampos obrigatórios passam a ser três com a inclusão de Leitura e Letramento (BRASIL, 2013).</li> <li>- Inserção de um novo macrocampo: Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2013).</li> <li>- União dos macrocampos relacionados a tecnologias e mídias, resultando no macrocampo Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias (BRASIL, 2013).</li> </ul>
5ª versão – Ano de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foram percebidas duas diferenças em relação à versão anterior. A primeira está no texto de apresentação, pois não são mencionados os dados/indicadores do Ensino Médio, mas apenas uma síntese do contexto de criação do programa e de suas etapas operacionais (ALCÂNTARA, 2015).</li> <li>- Preenchimento das ações do PROEMI (Diagnóstico e PRC), passa a ser realizadas no PDDE Interativo.</li> <li>- As escolas, ao cadastrarem o PRC, devem, a partir desse documento, detalhar as ações propostas, pois antes bastavam ser apontadas (BRASIL, 2014).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais.

Ainda sobre a 5ª versão do documento, versão atual do programa, há em seu bojo o acréscimo de termos em relação às escolas de Ensino Médio: escolas Normal Médio, do Campo e de Ensino Médio Integrado. Acredita-se que os termos foram inseridos com o objetivo de ampliar a adesão ao programa. Dessa forma, todas as escolas que trabalham com o Ensino Médio podem ser contempladas.

Como foi possível observar a partir da síntese expressa no quadro 1, implantar o PROEMI como uma política pública no âmbito educacional ocasionou várias reformulações e modificações em seu desenho. Tais reformulações e modificações foram necessárias para se chegar ao que hoje é executado em muitas escolas brasileiras.

É destaque também que o PROEMI surge no Brasil em meio a mudanças que envolvem: a consolidação do Estado democrático; o surgimento e difusão das novas tecnologias e, ainda, mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos. Tais mudanças exigiriam modificações nas escolas de modo a possibilitar que os alunos se integrassem ao mundo contemporâneo nas dimensões da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 2000).

Nesse cenário, muitas considerações sobre o Ensino Médio são relevantes. Do mesmo modo, muitas ações são realizadas em prol do desenvolvimento desse ciclo de ensino. Segundo Costa (2013), nos anos de 1990 e 2000, a matrícula no Ensino Médio no Brasil apresentava singularidades relacionadas à busca pela universalização do Ensino Fundamental. Essa busca pela universalização do ensino foi oportunizando, quase que “marginalmente”, a expansão do ingresso no Ensino Médio. Em 1991 foram 3.772.698 matrículas, passando para 8.192.948 em 2000. Em 2010 estavam matriculados na Educação Básica 8,6 milhões de jovens com idade apropriada para frequentar o Ensino Médio; entretanto, aproximadamente 1,8 milhão de jovens na mesma faixa etária permaneciam fora da escola. Dentro desse contexto, as taxas de reprovação e abandono das escolas estaduais, se somadas, atingiam 25,1%. Assim, esses números apontavam que a cada quatro alunos matriculados um era retido. As referidas taxas de rendimento se articulavam a elevadas taxas de distorção idade-série que compunham o cenário do Ensino Médio naquele momento.

As altas taxas de abandono e reprovação no Ensino Médio despertaram a necessidade de novas políticas educacionais, tais como as implementadas em 1998, ano em que três importantes documentos foram elaborados: Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, que Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio; o Parecer CEB/CNE nº 15, de 01 de junho de 1998, que apresentou propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio; e a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Já no ano de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM) apresentaram orientações mais específicas para o detalhamento da proposta curricular por áreas de conhecimento. De acordo com o PCNEM (2000), propõe-se no nível do Ensino Médio: a formação geral, em oposição à formação específica;

o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar e formular, ao invés do simples exercício de memorização. Ainda nessa direção, em 2006 o MEC definiu “As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” em três documentos: Volume (1) - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Volume (2) - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Volume (3) - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No ano de 2009, a Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, instituiu o novo ENEM como sendo um instrumento de política pública de acesso ao Ensino Superior. O MEC padronizou e sistematizou o sistema ENEM e o adotou como política de estado. A mudança em relação à Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, que instituiu o ENEM à época, é a de que a nova Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, traz inovações, dentre as quais, possibilitar ao cidadão à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos. Ainda de acordo com o Art. 2º da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, Inciso VI, o Novo ENEM deve promover a avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.

Nesse cenário de mudanças e busca por inovações no âmbito do Ensino Médio, o PROEMI surge como uma estratégia de alcance nacional que visa à inovação das práticas pedagógicas e à diminuição das taxas de reprovação e evasão. Assim, os estados buscam a sua adesão com fins específicos de melhoria na qualidade do ensino ofertado.

O estado do Amazonas, no ano de 2009, ano de surgimento do PROEMI, contava com 148.551 alunos matriculados no Ensino Médio. De acordo com Andrade (2015), o estado apresentava um percentual de 83,8% na taxa de atendimento à faixa etária de 15 a 17 anos. O não atendimento de 16,2% indicava que o estado deveria buscar formas de melhorar esses dados para se aproximar do cenário nacional, cuja taxa de atendimento era de 85,2%, e a de não atendimento de 14,8%.<sup>1</sup>

---

1 É importante ressaltar que medidas diversas foram tomadas no estado do Amazonas em relação à qualidade do ensino na etapa do Ensino Médio. Tais medidas proporcionaram que o estado ultrapassasse todas as metas previstas para o IDEB nos anos de 2009-2015. Nesse mesmo arco de tempo, o IDEB do estado avançou de 3,2 para 3,5 no Ensino Médio.



Em 2009 o Estado do Amazonas adere ao PROEMI e inicialmente indica 10 escolas para participarem do programa. Dessas escolas, duas eram da capital e oito, de municípios do interior do estado. Apenas sete escolas de municípios do interior foram aprovadas pelo MEC, nenhuma da capital. Dentre os municípios aprovados, destacamos Benjamin Constant, Carauari, Eirunepé, Tefé, Coari, Humaitá e Manicoré. Assim, em 2010, foi iniciada no Estado a experiência de reestruturação curricular, seguindo as orientações definidas no Documento Orientador/MEC (2009/2010).

A partir da adesão do Estado do Amazonas ao PROEMI, o número de escolas participantes foi sendo ampliado gradativamente. Em 2011 passou para 35 escolas, em 2012 para 41 escolas, em 2013 para 46, em 2014 para 55. Em 2015 não houve novas adesões, permanecendo ainda 55 escolas em 2016. Já em outubro de 2016, a SEDUC/AM, atendendo a Resolução CD/FNDE nº 4, de 25 de outubro de 2016, indicou novas escolas para participarem do programa. A partir da nova seleção, das 55 escolas estaduais que atualmente oferecem o PROEMI, apenas 23 continuarão a ofertar em 2017. Foram incluídas, portanto, 18 novas escolas. Nesse novo cenário, a Escola B, no município de Coari, recorte da presente pesquisa, não mais fará parte do PROEMI em 2017<sup>2</sup>.

A seleção das escolas para oferecimento do PROEMI é realizada pela SEDUC/AM que em sua estrutura conta com as Coordenadorias Distritais de Educação para a capital e as Regionais para o interior do estado. As competências de atuação dessas coordenadorias estão previstas na Lei Delegada nº 8 de 05 de julho de 2005, que institui as Coordenadorias. Entretanto, essa lei não ditava as competências que as Coordenadorias Distritais e Regionais. Portanto, mais tarde, com a publicação da Lei Delegada nº 3.642 de 26 de julho de 2011, artigo 4º, inciso VIII, publicada no Diário Oficial do Estado do Amazonas – nº 32122/2011, as Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação passaram a ter como competência:

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 junta à instituição; co-responsabilização

---

2 Mediante a troca de e-mails institucionais, foi justificado pela SEDUC/AM que a Escola B não foi selecionada pelo MEC. A SEDUC/AM não tem informações referentes aos motivos da escola não ter sido indicada pelo MEC para continuar participando do PROEMI. Ainda, a Coordenadora Estadual do PROEMI relata que a SEDUC/AM indica dentre as escolas que estão aptas pelo MEC segundo o que está disponível na plataforma do PDDE e a Escola B não fora listada pelo MEC. Para a coordenadora, essa informação será mais bem compreendida se houver o contato com o próprio MEC ou com a Coordenação Nacional do Ensino Médio.

## A ATUAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM COARI-AM

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 de carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar. (AMAZONAS, 2011, p. 2).

O objetivo dessa nova estrutura organizacional é dirimir as políticas públicas que precisam ser executadas, tanto nas escolas da capital, quanto nas escolas dos municípios do interior do estado. A nova organização deveria fazer das Coordenadorias um setor integrante do processo educacional do estado, a partir de uma participação ativa na implementação de políticas educacionais. Entretanto, apesar de bem pontuado na Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, de que a Coordenadoria Regional de Educação deve coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, o que presenciamos em relação à implementação do PROEMI na Coordenadora Regional de Educação de Coari, no âmbito da Escola B, não corresponde ao que preconiza a lei.

A Coordenadoria Regional de Educação de Coari é composta por cinco municípios, sendo: Canutama, Coari, Codajás, Novo Airão e Pauini. A rede estadual de ensino no município de Coari é composta por 14 escolas estaduais e um anexo. As modalidades de ensino ofertadas são: Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador, EJA Fundamental 2º Segmento, EJA Médio, Ensino Mediado por Tecnologia (Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio). No município de Coari, cinco escolas estaduais oferecem o Ensino Médio, sendo que a Escola B, também objeto desta pesquisa, além de oferecer o Ensino Médio Inovador, é a escola matriz do Ensino Mediado por Tecnologia.

No que se refere aos índices alcançados em avaliações externas no Ensino Médio, a Coordenadoria Regional de Educação de Coari obteve no SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Estado do Amazonas – nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática – o alcance dos padrões Básico<sup>3</sup> e Abaixo do Básico, respectivamente, no intervalo dos anos de 2011-2015. Esses dados demonstram a realidade educacional dos alunos que frequentam o Ensino Médio no município de Coari. Pode-se conjecturar que não está sendo ofertada uma educação de

---

3 A única exceção foi no ano de 2012, em que a disciplina Língua Portuguesa ficou no padrão Abaixo do Básico.

qualidade, visto que de 2011 a 2015 não foram verificados avanços nos padrões de desempenho alcançados. Na média, o padrão de desempenho “Abaixo do Básico” indica que quase nenhum aprendiz foi adquirido, fato que ocorreu na disciplina Matemática.

No detalhamento dos resultados dos SADEAM, temos que no ano de 2008 a Escola B, selecionada para a pesquisa, registrou juntamente com outras duas escolas, os menores índices no IDEAM<sup>4</sup>. Desse modo, em 2009 a escola foi selecionada para participar do PROEMI como forma de potencializar o ensino e promover melhoria na aprendizagem dos alunos.

De acordo com os arquivos do Setor de Pessoal da Coordenadoria Regional de Educação de Coari, no ano de 2010, a Escola B possuía em seu quadro de pessoal, além do gestor, 42 professores, quatro Coordenadores de Área e um coordenador pedagógico, o que estava em acordo com a equipe pedagógica prevista no Documento Orientador do PROEMI. Nesse mesmo ano, ocorreu uma formação, via governo federal, para os profissionais que atuariam no programa. Entretanto, essa formação da equipe pedagógica, tal como prevista no documento, foi assegurada na lotação do quadro de pessoal apenas no ano de 2010. Nos anos subsequentes esse quadro foi desrespeitado, não contemplando em 2011 a figura do coordenador pedagógico, apenas os coordenadores de área, e em 2012 e 2013 não contemplou sequer todos os coordenadores de área, chegando a 2014-2016 apenas com a figura do professor articulador.

É fato que no ano de 2011 o governo do estado do Amazonas promoveu concurso público para preenchimento de vagas de cargos na área da educação. O concurso ofertou vagas para professores e pedagogos com carga horária de 40h semanais. Desse modo, a Coordenadoria Regional de Educação de Coari optou por mudar o quadro de pessoal da Escola B, substituindo os professores (20 horas) que ali se encontravam por professores (40 horas). Salientamos que a partir do ano de 2012 a Escola B passou a contar com um pedagogo (40 horas) em seu quadro de pessoal. Assim, no ano de 2012 todo o quadro de professores da Escola B foi modificado, permanecendo apenas o ex-gestor da escola. Ainda no ano de 2015, a SEDUC/AM retirou do quadro de pessoal da Escola B os orientadores de área e o professor

---

4 O IDEAM é o Índice Educacional do Estado do Amazonas atrelado aos resultados do SADEAM.

articulador, ficando apenas o gestor e o pedagogo da escola como responsáveis por coordenar o PROEMI.

Acredita-se que a retirada de 98% do quadro, que corresponde a 36 dos professores implementadores do PROEMI da Escola B, e a inserção de um novo quadro de professores contribuíram para uma ruptura no processo de execução do PROEMI na referida escola. A lotação atual da Escola B conta com apenas seis professores que participaram da implementação do PROEMI como projeto piloto em 2010.

Para a construção do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), a Escola B contou com a assessoria do Comitê Gestor do PROEMI no Amazonas que auxiliava enviando modelos de PRC. A Escola B tinha também como suporte as orientações advindas da SEDUC/AM, por meio da Gerência do Ensino Médio. Nesse processo de construção do PRC da Escola B, a Coordenadoria Regional de Educação de Coari não foi envolvida, tornando-se uma ação entre a Escola B e o Comitê Gestor do PROEMI do Amazonas.

A partir da reconstrução curricular, os macrocampos selecionados pela Escola B, quando da renovação ao PROEMI no ano de 2014, foram: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento. Sendo optativos os macrocampos: Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias.

Como citado anteriormente, a escola é selecionada pela SEDUC/AM que por meio do Comitê Estadual do PROEMI se comunica diretamente com a escola. Nesse processo, nenhuma informação é repassada para a Coordenadoria Regional de Educação, seja sobre a seleção ou sobre o programa em si. Dessa forma, a atuação da Coordenadoria Regional de Educação de Coari fica impossibilitada de contribuir para o sucesso da implementação do PROEMI na Escola B.

É importante ressaltar que, durante o período de existência do PROEMI na Escola B, período que corresponde de 2010 a 2016, a Coordenadoria Regional de Educação nunca coordenou nenhuma ação de implementação do referido programa. Isso se estende às ações de assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas pela Escola B em relação ao PROEMI. Todo o trabalho de coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das atividades realizadas pela Escola B em relação ao PROEMI ficaram a cargo da Coordenação Estadual do PROEMI no estado do Amazonas.

De acordo com o relatório semestral intitulado “Informações sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador na Escola B, em Coari, 2016”, entregue pelo gestor na Coordenadoria Regional de Educação de Coari, as dificuldades encontradas pelo atual gestor para a execução do programa perpassam por questões de infraestrutura, destacando a falta de espaços físicos adequados para implantar oficinas e ofertar aula de reforço em contraturno, e a rotatividade de docentes, o que tende a prejudicar a implantação do programa.

A escola possui materiais de laboratórios de Física e Matemática, mas não dispõe de espaço físico adequado para acomodar tais equipamentos, permanecendo os mesmos guardados e em desuso. Do mesmo modo, a escola possui equipamentos de informática para pesquisa, como *tablets* e laboratório de informática, mas o município de Coari não dispõe de sinal de internet com velocidade adequada que demande uso de tais ferramentas tecnológicas.

No decorrer da aplicabilidade do PROEMI na Escola B, o programa foi perdendo sua essência e suas práticas. O apoio por parte da SEDUC/AM é pouco, tendo sido realizada apenas uma formação inicial quando da implementação do programa. Deve-se considerar que a SEDUC/AM fica a quase 370 km de distância do município de Coari, isso em linha reta, o que dificulta o trabalho de monitoramento das ações do PROEMI no interior do estado, ou seja, não há como saber se a política implementada está de fato acontecendo na prática. Tudo isso pode estar relacionado aos resultados negativos do PROEMI em Coari.

Destaca-se que, apesar da SEDUC/AM contar com um Centro de Mídias – CEMEAM – que transmite teleconferências em tempo real aos 62 municípios do estado do Amazonas, a equipe que coordena o PROEMI no estado do Amazonas nunca utilizou esse recurso para renovar as formações e orientações em relação ao programa.

Nesse contexto, pode-se questionar: quais as competências que a Coordenadoria Regional de Educação de Coari deveria ter na implementação do PROEMI no âmbito da Escola B? As Coordenadorias Regionais de Educação deveriam ser envolvidas dentro de todo o processo de implantação de uma política pública como o PROEMI – da adesão até a avaliação do programa. Entretanto, o próprio Documento Orientador do PROEMI, em todas as suas versões já editadas, deixa de fora as Coordenadorias Regionais de Educação localizadas nos municípios do interior do estado.

De fato, não há como a Coordenadoria acompanhar nenhum processo ou etapa do programa. O que chega ao conhecimento da Coordenadoria Regional de Educação, em relação ao trabalho executado pela Escola B em relação ao PROEMI, é por meio dos relatórios semestrais e anuais que o gestor entrega. Fato que corrobora essa questão é que desde o ano de 2012, até o presente ano, a Coordenadoria Regional de Educação não tomou conhecimento do PRC da Escola B, pois não há acesso da Coordenadoria ao sistema e também não há uma cópia, nem física nem virtual, na Coordenadoria Regional de Educação de Coari. Assim, o que se sabe é que a Escola B desenvolve um trabalho curricular e metodológico sem diferenciação do Ensino Médio Regular ofertado nas demais escolas da rede estadual do município de Coari.

Percebe-se, por meio desse estudo, que a Coordenadoria Regional de Educação não tem qualquer responsabilidade sobre o PROEMI, e o que pretendemos é que ela passe a ter essa responsabilidade, em qualquer política pública educacional, não apenas nesse programa. No caso específico do estado do Amazonas, são as Coordenadorias Regionais, localizadas nos municípios do interior, que estão mais próximas das escolas e de seus implementadores do que a SEDUC/AM.

Diante dos fatos mencionados, o presente estudo objetiva analisar como e de que forma se deu a implementação do PROMEI na Coordenadoria Regional de Educação de Coari, no âmbito da Escola B, e de que maneira pode-se atribuir a essa Coordenadoria a participação no processo de implantação, implementação, monitoramento e avaliação do referido programa.

Parte-se da hipótese de que a Coordenadoria Regional de Educação poderia contribuir para melhorar a implantação e implementação do PROEMI e de qualquer outro programa, a partir do momento em que ela for inserida nesse processo. Deve-se considerar o preparo da equipe pedagógica existente na Coordenadoria Regional de Educação, com formação para atuar na implantação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais. Hoje essas ações estão centralizadas apenas entre a SEDUC/AM, em específico para a Coordenação Estadual do PROEMI, e o Comitê Gestor<sup>5</sup>.

Há que se fazer valer o que já existe, que é a Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, que cria as competências das Coordenadorias Regionais de Educação,

---

5 O Comitê Gestor é previsto na estrutura administrativa da SEDUC/AM, sendo responsável, em âmbito estadual, pela execução técnico-pedagógica e financeira do PROEMI. Entretanto, Alcântara (2015) afirma que a SEDUC/AM não faz valer na prática a composição do Comitê Gestor do programa, limitando-se por cuidar exclusivamente dos aspectos administrativos e financeiros do PROEMI nas escolas da rede estadual.

---

A ATUAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM COARI-AM

cabendo à SEDUC/AM promover meios para que as ações de coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, de fato aconteçam para a efetiva implementação do PROEMI.

Para alcançar os objetivos propostos, o presente estudo conta com uma abordagem qualitativa de pesquisa a ser realizada por meio de pesquisa exploratória, bibliográfica e de campo. Os instrumentos de coleta de dados serão questionários e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa são: 38 professores entre antigos e atuais da escola B, a Secretária Executiva Adjunta do Interior, a Diretora do DEPPE<sup>6</sup>, o Gerente do Ensino Médio, a Coordenadora Estadual do PROEMI e a Coordenadora Regional de Educação do município de Coari. Esses sujeitos participarão respondendo aos questionários. Já o ex-gestor da Escola B, o atual gestor, dois pedagogos, um coordenador pedagógico, dois professores articuladores e seis coordenadores de área participarão por meio da entrevista semiestruturada.

Por fim, é destaque que mesmo com uma crescente adesão ao PROEMI pelo estado do Amazonas, a fase de implementação nas escolas conta com o surgimento de problemas estruturais e operacionais. Assim, o problema que se coloca é: como a Coordenadoria Regional de Educação de Coari pode atuar de forma a dar efetividade na implementação do PROEMI na Escola B?

---

<sup>6</sup> Departamento de Políticas e Programas Educacionais.

## Referências

ALCÂNTARA, H. S. **A implementação e a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. UFJF. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/hadaquel-da-silva-alcantara-31072015/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

AMAZONAS. **Lei nº 08 de 05 de julho de 2005.** Finalidades e Competências dos Órgãos da Seduc/AM. Manaus, 2005. Diário Oficial do Estado do Amazonas nº 30.652, Manaus, 2011. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do;jsessionid=D2563814F5D2F0EA534A45B54D69918A>>. Acesso em: 5 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.642 de 26 de julho de 2011.** Altera, na forma que especifica, a Lei Delegada Nº 78, de 18 de maio de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do/>>. Acesso em: 5 out. 2016.

ANDRADE, L. R. S. **Os desafios da SEDUC/AM no monitoramento do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas estaduais.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. UFJF. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/lucia-regina-dos-santos-andrade-16122015/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 438/1998,** que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 03/1998.** Brasília, 1998b. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003\\_1998.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_1998.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CED nº 15/1998.** Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, 1998c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf)> Acesso em: 22 mai. 2016.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b. 135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006c. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009**. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 109/2009**. Institui o Novo ENEM. Brasília, 2009b. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009**. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador.

A ATUAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM COARI-AM

Brasília: 2009d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília, 2009e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 63 de 16 de novembro de 2011**. Brasília, 2011a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3490>>. Acesso em: 9 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 05 de agosto de 2011**. Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, 2011b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf/](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf/)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso: 13 jan. 2016.

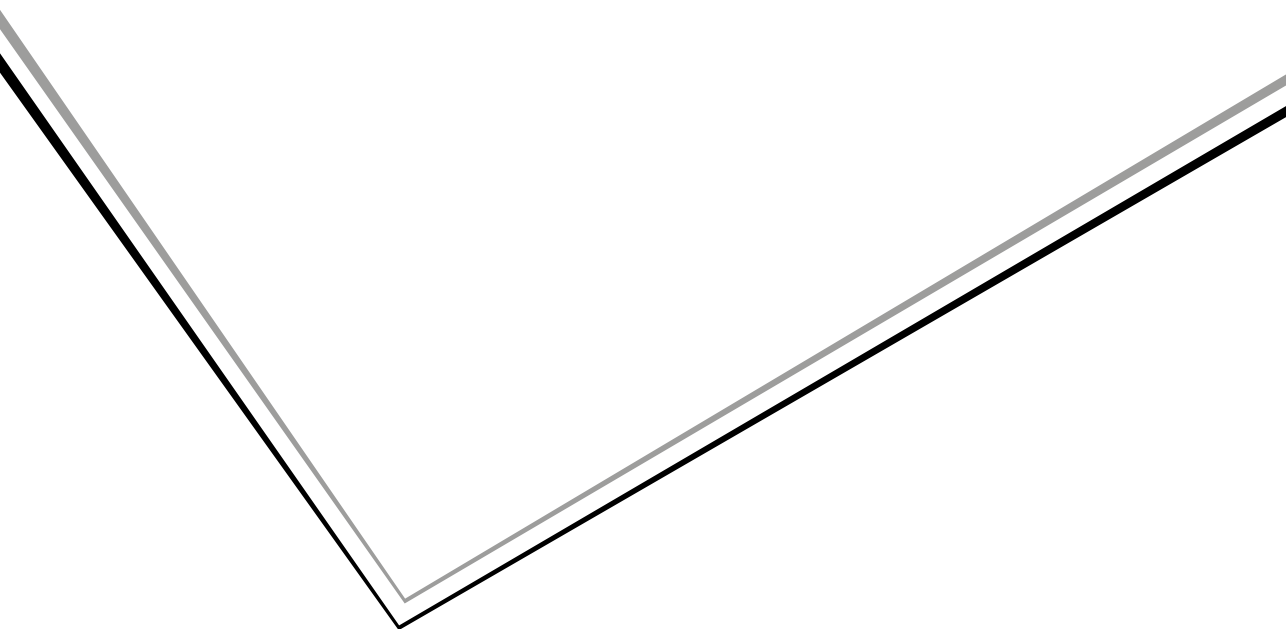
\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 04 de 25 de outubro de 2016**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/9574-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-4,-de-25-de-outubro-de-2016>>. Brasília, 2016. Acesso em: 26 jul. 2016.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/402/391>>. Acesso em: 18 set. 2016.

# SEÇÃO 7

Sistemas Educacionais  
e Avaliação Externa





## A AVALIAÇÃO EXTERNA SOB A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Ghisleni\**

Muito se tem falado de avaliação externa e muito ainda se há de falar. A má notícia é que subsistem práticas perversas de compreensão e de aplicação da avaliação externa. A boa notícia é que o olhar atônito ensaiado por muitos desde o final dos anos 1990 tem sido substituído, de forma cada vez mais qualificada, por percepções argutas e por estudos muito consistentes sobre o campo da avaliação externa. Tais estudos têm reverberado na empiria, constituindo argumentos e legitimando possibilidades de ações que têm buscado novas posturas frente a esse formato avaliativo.

Muito se tem falado de avaliação externa e muito ainda se há de falar. Em termos teóricos e conceituais, a alteração de cenário percebida em poucos anos é extremamente significativa. Os trabalhos aqui apresentados, no conjunto da produção sistemática desta e de outras publicações, sinalizam essa mudança. E isso não ocorre só no quantitativo. Em termos qualitativos, as alterações de cenário também são perceptíveis. Tanto pela relação muito mais sofisticada que se estabelece com a temática quanto pela inserção do tema em casos de gestão, relacionando as avaliações externas a práticas de gestão escolar e dos sistemas educacionais.

Bauer e Reis (2013), ao realizarem o mapeamento da produção acadêmica sobre os sistemas de avaliação no Brasil entre 1988 e 2011, salientavam as “lacunas que a produção acadêmico-científica tem tido pouca preocupação em preencher”. Para elas, à época, poucos eram os estudos que discutiam o planejamento das avaliações, seus descritores, adequação às políticas mais amplas, tanto em suas especificidades técnicas, quanto no que se refere aos posicionamentos políticos que subjazem as escolhas teórico-metodológicas realizadas. Escassos também eram os estudos que procuram iluminar as possíveis relações entre os resultados de avaliações internas e externas e como estes são significados e apropriados nas escolas (BAUER e REIS, 2013).

\* Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional em Gestão Educacional Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). [acghisleni@unisinos.br](mailto:acghisleni@unisinos.br)

## A AVALIAÇÃO EXTERNA SOB A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Em artigo produzido sobre o banco de dados “Produção do conhecimento na área de Administração da Educação-Periódicos Nacionais (1982-2000)”<sup>1</sup>, Marta Luz Sisson de Castro e Flávia Obino Corrêa Werle apresentam estudo realizado com 54 periódicos brasileiros da área educacional, com 3.573 artigos cadastrados em 59 palavras-chaves.

O banco de dados foi organizado em dois períodos: de 1982 a 1994 e de 1994 a 2000. Referindo-se ao primeiro, Castro (2002) sistematizou as citações da palavra-chave “avaliação da educação”. Dos 2.052 artigos cadastrados à época, 99 foram ali agrupados, o que representa 4,82% do total.

Vale ressaltar que a categoria referia-se a artigos que tratam da questão da avaliação de uma forma geral ou que considera a avaliação escolar, o trabalho da avaliação, pressupostos epistemológicos da avaliação, revisão de programas, conselho de classe e rendimento escolar. (CASTRO, 2002, p. 58)

As palavras-chaves “avaliação de desempenho” e “avaliação institucional” foram cogitadas como categorias de análise, mas a baixa frequência (16 e 24 artigos, respectivamente) implicou na sua exclusão.

Não obstante a baixa frequência, a categoria da avaliação mostrava-se ascendente nas citações na comparação ano a ano. Tal fato permitiu à autora concluir o artigo afirmando que:

A distribuição por ano reflete uma tendência ascendente, que poderá ser confirmada no futuro. Constrói-se a hipótese de que com a implantação, a partir da década de 90, de práticas avaliativas tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, Provão, o número de artigos sobre o tema deverá aumentar muito, refletindo este interesse social. (CASTRO, 2002, p. 61)

Considerando o tempo total para a constituição do banco de dados, das 8.082 catalogações feitas, a mais numerosa pertenceu à “administração do ensino superior”, com 529 artigos cadastrados. Neste cômputo geral, e confirmando o que preconizava uma das autoras no artigo anteriormente citado, a palavra-chave “avaliação” apareceu dividida em “avaliação da educação” (com 201 citações), “avaliação institucional” (70 citações) e “avaliação de desempenho” (32 citações).

Em outro artigo publicado sobre o trabalho, Werle e Castro (2004) fazem uma apropriação das modificações que temporalmente podem ser observadas sobre os temas abordados:

---

1 O banco de dados foi desenvolvido durante o projeto de pesquisa interinstitucional (envolvendo a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos) denominado Gestão da Escola Básica. Um dos subprojetos da pesquisa intitulou-se “Produção do Conhecimento na Área de Administração da Educação em Periódicos Nacionais 1982 – 2000”.

## A AVALIAÇÃO EXTERNA SOB A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Verifica-se que nos primeiros anos abrangidos pela análise (1982 a 1994), publicava-se mais sobre Administração Comparada que sobre educação e democratização e sobre administração em nível macro político, e que na segunda metade dos anos noventa passaram a receber maior atenção temas como avaliação da educação e poder, o que parece refletir preocupações com as políticas públicas de controle e avaliação instituídas nos sistemas de ensino. (WERLE e CASTRO, 2004, p. 424)

Em mais um recorte dos dados do banco “Produção do conhecimento na área de Administração da Educação” no período inicial, compreendido entre os anos 1982 e 1994, Werle e Castro (2000) analisam a tônica da produção realizada na América Latina no período. Foram 2.052 títulos analisados, retirados de 42 periódicos nacionais, com a temática denominada “administração comparada”, focando mais detalhadamente as referências às políticas educacionais latino-americanas. Das mais de 4.300 vezes que os artigos foram classificados (devido ao fato de muitos deles se inserirem em mais de uma palavra-chave), houve 15 ocorrências com as palavras “avaliação de desempenho”, 22 com “avaliação institucional” e 96 com “avaliação educacional”.

As autoras estabeleceram duas vertentes analíticas para estes resultados. Uma delas de caráter local, que enfatiza “a importância da fidelidade à cultura local, aos processos de democratização, equidade e autodeterminação” (WERLE e CASTRO, 2000, p. 106) e outra que “aponta para os perigos do transplante de paradigmas internacionais, para a competitividade e suas implicações na capacidade de gestão dos sistemas educativos, para a regulamentação num movimento centro-periferia” (Idem, p. 106).

No caso da implantação dos sistemas estaduais de avaliação, merece destaque o aumento percebido a partir de 2008. Segundo dados de Horta Neto (2013), observou-se um decréscimo no número de avaliações próprias dos estados brasileiros a partir de 2005 (nove em 2005, caindo para cinco em 2007). Esse número voltou a crescer em 2008 (dez) até atingir o total de 18 avaliações estaduais contabilizadas no ano de 2012.

Esses Estados, com exceção do Espírito Santo, que usa o termo programa, adotam a expressão sistemas de avaliação. Apesar de serem chamados de sistemas, utilizam apenas testes aplicados aos alunos, diferenciados por ano escolar testado, sendo o Estado do Rio Grande do Sul o único que utiliza uma série de instrumentos que fornecem algumas dezenas de indicadores. Além disso, mesmo se referindo a uma avaliação, concentram suas atividades na aplicação de instrumentos de medida, desenvolvidos, na maioria das vezes, por entidades externas à Secretaria de Educação. (HORTA-NETO, 2013, p. 23)

A partir de 1990, segundo dados de Koetz e Werle (2012), a implantação do SAEB fez crescer a criação de instrumentos estaduais de avaliação. Segundo seus estudos, dez estados desenvolviam sistemas próprios de avaliação: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Este número, entretanto, tende a uma rápida ampliação demonstrada pela comparação entre estudos que vêm sendo realizados. Bauer (2012) identificou 20 estados e o Distrito Federal com sistemas próprios de avaliação, reforçando o enunciado por Brooke e Cunha:

Percebe-se que as Secretarias não estão sentindo os mesmos constrangimentos do passado. Se ainda há alguma dificuldade no uso dos resultados para orientar a prática dos professores, ela não tem impedido a sua aplicação em uma nova geração de políticas de gestão. (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 18)

Entretanto, como pontuam Koetz e Werle (2012) em análise que se encerra no ano de 2011, quando se iniciou o novo sistema avaliativo em toda a rede estadual, não se tem, em nenhum estado brasileiro, a consolidação de um modelo de avaliação próprio. Todas as políticas e práticas experimentadas ainda têm se vinculado a políticas de governo isoladamente. Para as autoras,

Percebe-se no Estado do Rio Grande do Sul que, a cada novo governo, novas concepções modificam as práticas políticas dando um novo enfoque às políticas de avaliação. O processo de avaliação vem progressivamente sendo reestruturado com vistas a fornecer subsídios para gestores e docentes reavaliarem suas práticas administrativas e pedagógicas, a fim de melhorar o rendimento escolar dos alunos da rede pública estadual. (KOETZ e WERLE, 2012, p. 697-698)

Tal cenário estadual vem apresentando alterações. Os sistemas estaduais de avaliação consolidaram suas posições, merecendo destaque como casos de análise em vários estudos, como o comprovam os textos que integram esta seção temática.

Outra comparação que merece destaque, pelo interesse que vem despertando entre os estudiosos, diz respeito às pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal na temática da avaliação. Analisando a categoria temática “gestão da educação”, na qual se incluem a gestão de sistemas educacionais e de escolas, a gestão do currículo e a gestão da avaliação, pesquisa realizada no período compreendido entre 1986 e 2006 analisou 50 estudos na temática da educação comparada entre Brasil e Portugal. Dos trabalhos analisados, 24% concentraram-se na categoria de “gestão da educação”. Depois dela, ficaram as categorias “trabalho e formação” (8%), “educação inclusiva” (4%) e “formação de professores” (4%). A categoria mais abrangente foi a da “história da educação”, com 60% das citações. Analisando a sua pesquisa, Souza e Martinez (2010) concluem que:



## A AVALIAÇÃO EXTERNA SOB A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

De modo específico, os estudos em tela se caracterizam pela preponderância da abordagem sociológica e política contemporânea que se aplica ao exame crítico dos reflexos do binômio globalização neoliberalismo nas políticas e práticas de educação, preocupando-se, com isto, em verificar as configurações e roupagens locais assumidas no Brasil e em Portugal pelo rebatimento de algumas importantes tendências transnacionais que afetam as políticas públicas em educação, como a sua descentralização via municipalização, a flexibilização curricular e, ainda, a importância da avaliação no novo cenário de regulação da educação. (SOUZA e MARTINEZ, 2010, p. 307)

O levantamento realizado por Bauer (2012), intitulado “Estudos sobre sistemas de avaliação educacional no Brasil: um retrato em preto e branco”, oferece uma primeira apropriação dos dados acerca das teses e dissertações produzidas entre 1987 a 2010, a partir de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os 221 resultados obtidos foram resultados de uma busca que envolveu 18 descritores. Destes, o descritor “Avaliação em larga escala/avaliação de larga escala” totalizou 29 produções.

A partir desse descritor, ainda, foram organizados quatro grupos. O primeiro compõe-se de trabalhos com foco na discussão das políticas de avaliação e da sua inserção nas reformas educacionais. O segundo grupo é composto por estudos sobre as implicações das avaliações no sistema educacional e na escola. O terceiro é formado por estudos com foco no desenho ou na metodologia utilizados pelos sistemas. E o último grupo apropria-se das informações das avaliações para buscar outras frentes de discussões e de análises. Cabe salientar o apontamento temporal feito pelo levantamento: somente a partir de 1998 é que os estudos com a temática da avaliação no Brasil começaram a aparecer (três produções encontradas). A partir daí, chegou-se ao ano de 2010 com 56 produções.

Apartir da leitura dos resumos das produções acima elencadas, é possível estabelecer-se uma divisão entre os seguintes campos: o da estruturação das políticas públicas, o da interferência no currículo a partir das avaliações, o da gestão em diferentes níveis e um campo mais ampliado que busca compreensões sociológicas sobre as proposições e práticas avaliativas em larga escala. É interessante frisar o quanto esses campos foram se determinando cronologicamente, indicando tanto uma maior atenção para a avaliação em larga escala quanto o aumento do interesse em desenvolver instrumentos conceituais e metodológicos mais ampliados para a compreensão dos cenários estudados.

## A AVALIAÇÃO EXTERNA SOB A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

No campo da estruturação das políticas públicas, percebe-se a existência de estudos que analisam a aproximação feita por diversos países, entre eles o Brasil, ao modelo neoliberal oriundo de diretrizes que orientavam para a diminuição dos gastos públicos e para a necessidade de resultados mais consistentes dos investimentos feitos em áreas sociais, principalmente no que tange à educação. Nesse contexto, também é verificada forte ênfase à abordagem da avaliação na perspectiva de sua utilização no campo da política pública para a Educação Básica e à noção da avaliação como instrumento de controle gerencial das escolas, ou seja, uma forma de resolver problemas relacionados à qualidade da produção oferecida pelas unidades escolares.

Junto a isso, as teses e dissertações analisadas apontam para o papel de regulação que o Estado passa a assumir mais fortemente com a sistematização da avaliação em larga escala. Resultantes desse cenário, são percebidos posicionamentos como o da necessidade de aprimorar a avaliação para utilizá-la como instrumento de regulação do Estado, compreendendo a avaliação como instrumento de apropriação dos resultados obtidos pela educação e como forma de possibilitar a transparência destas informações, mas também chamando a atenção para as limitações existentes nos dados baseados nos resultados obtidos pelos alunos, sem considerar o conjunto da realidade social vivenciado pelos atores que interagem no universo escolar.

Outro campo bastante abordado refere-se ao currículo. Vários estudos analisados debruçam-se sobre a forma como os conhecimentos escolares são utilizados nas avaliações, tentando também compreender como a construção das provas utilizadas nas avaliações é resultado de um processo que privilegia determinados formatos do conhecimento escolar, estabelecendo uma espécie de regulação curricular.

Já no campo da gestão, podem ser inseridas preocupações concernentes a como os resultados obtidos nas avaliações são utilizados como subsídios para o planejamento pedagógico, tanto por parte das equipes gestoras das escolas quanto pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Interessante observar que essa preocupação pode ser detectada tanto no que diz respeito às escolas públicas como também às escolas privadas. Tal fato não se revela no número de estudos voltados às escolas privadas – quantitativamente muito inferior ao das escolas públicas – mas à quantidade de estudos que coloca em pauta a discussão acerca da real importância da atuação de instituições privadas de ensino no bom desempenho demonstrado por alunos egressos destas escolas, considerando-se nesse cálculo o background que o aluno já tem em sua vida extraescolar.

## A AVALIAÇÃO EXTERNA SOB A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

No que tange a uma apropriação sociológica da avaliação em larga escala, vários estudos partem do pressuposto de que a utilização hoje feita, baseada tão somente nos resultados advindos dos instrumentos de avaliação, é restrita. Além disso, também apontam para o fato de que os formatos atualmente utilizados para a avaliação são omissos na compreensão dos fatores que concorrem para a configuração de determinadas realidades.

Desta forma, elementos como as limitações do ordenamento por resultados, o impacto da universalização do acesso à escola, a busca de indicadores capazes de verificar o impacto das condições materiais e estruturais das escolas sobre os resultados apresentados pelos alunos e o estabelecimento de relações entre o desempenho escolar, a renda familiar e a média dos anos de escolarização são buscados pelos pesquisadores como forma de melhor compreender o cenário da avaliação de larga escala e também de lançar algumas bases para outras formas avaliativas, para além da medição de resultados. Elementos econômicos, como o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o impacto dos resultados das avaliações no crescimento do país também integram o espectro dos estudos.

Por fim, várias pesquisas, ao versar sobre os formatos buscados por estados e municípios brasileiros, também aplicam vários destes elementos de análise nos sistemas locais de avaliação em larga escala, traçando uma vinculação destes com o SAEB e analisando os impactos, as limitações e as possibilidades que podem ser percebidas a partir desta análise.

Muito se tem falado sobre avaliação externa e muito ainda se há de falar. O cenário apresentado até aqui mostrou um tanto do percurso de como o tema foi sendo visitado e revisitado pelos pesquisadores. Como já sinalizado, já se percebem as alterações nos rumos das pesquisas no sentido principalmente de vincular as análises às perspectivas de gestão e de atuação pedagógica e dos sistemas de ensino. Os textos que integram esta seção temática de avaliação externa foram selecionados por sua representatividade em ações efetivas na melhoria na educação pública, pelo grau de qualidade textual, além de assumirem um formato de caso de gestão.

O texto da mestranda Ana Paula Pequeno, intitulado *O uso pedagógico dos dados do SPAECE pela gestão de uma escola do Ceará*, questiona de que forma ocorre a ação gestora em uma escola regular pertencente à Superintendência das Escolas de Fortaleza 1 frente aos resultados do sistema de avaliação analisado.

## A AVALIAÇÃO EXTERNA SOB A PERSPECTIVA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Já a mestranda Marília Costa de Souza, no trabalho *A influência das práticas de gestão escolar nos resultados das avaliações externas: o caso da Escola Estadual Presidente Kennedy*, pauta a sua investigação pela questão da medida em que o modelo de gestão adotado na Escola investigada vem contribuindo para os bons resultados nas avaliações.

Nádia Ramos é a autora do trabalho *Avanços nos resultados do PROALFA: estudo de caso das ações desenvolvidas em uma escola de Governador Valadares*. No texto, ela questiona justamente quais ações implantadas pela escola contribuíram para a melhoria dos resultados de desempenho dos alunos do 3º ano na avaliação do PROALFA nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014.

Keylah Adriana Dolzanes nos apresenta o texto *Apropriação de resultados e implementação de ações pedagógicas em duas Coordenadorias Distritais de Educação do estado do Amazonas*. Ali, ela investiga quais ações a Coordenação de Avaliação e Desempenho podem promover para a apropriação de resultados junto às Coordenadorias Distritais de Educação visando à melhoria dos resultados das escolas sob sua responsabilidade.

Por fim, Moisés dos Santos Cordeiro aborda, no texto *Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM): o caso de duas escolas de Ensino Fundamental do município de Uarini-AM*, a baixa participação e o baixo desempenho de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação do município de Uarini, nas três últimas edições do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

Trata-se de um conjunto de textos que trabalha com a perspectiva de gestão e de ações efetivas de intervenção. São avanços na compreensão de como a avaliação externa precisa ser compreendida, buscando nas evidências de sua efetivação as possibilidades e as limitações das políticas analisadas. É um campo de investigação que tem sido percorrido mais recentemente e que demonstra grande potência analítica e como impulsionadora também de avanços nos campos teóricos, epistemológicos e metodológicos. Muito se tem falado sobre avaliação externa e muito ainda se há de falar. Estão todos convidados a seguir conosco nesta leitura, avançando na exploração do tema.

## Referências

BAUER, A. Estudos sobre sistemas de avaliação educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista Ambiente Educação**, Rio Grande v. 5, n. 1, p. 7-31, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_; REIS, A. T. **Balço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil. 1988 a 2011**. Trabalho apresentado durante a 36ª Reunião Anual da Anped. Goiânia, 2013.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos e pesquisas educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 2, p. 17-80, nov. 2011.

CASTRO, M. L. S. Avaliação da educação: análise temática e temporal - periódicos nacionais 1982-1994. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 57-62, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_; WERLE, F. O. C. Temáticas privilegiadas em periódicos nacionais: uma análise das publicações na área de administração da educação (1982-2000). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 491-521, set./dez. 2009.

HORTA-NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 357 f. Tese (Doutorado em Política Social). Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

KOETZ, C. M.; WERLE, F. O. C. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012.

SOUZA, D. B.; MARTINEZ, S. A. Gestão da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: análise da produção acadêmica entre 1986-2006. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 307-324, mai./ago. 2010.

WERLE, F. O. C.; CASTRO, M. L. S. Administração comparada: uma análise de publicações na América Latina. In: CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. (Orgs.). **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000. p. 93-110.

\_\_\_\_\_. Administração Comparada como Área Temática: periódicos brasileiros 1982 e 2000. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 53, n. 2, p. 417-437, mai./ago. 2004.

## O USO PEDAGÓGICO DOS DADOS DO SPAECE PELA GESTÃO DE UMA ESCOLA DO CEARÁ

Ana Paula Pequeno Matos\*

Luísa Vilardi\*\*

Marco Aurélio Kistemann Jr.\*\*\*

Este artigo foi construído tendo como texto base o capítulo inicial da dissertação de Ana Paula Pequeno. Tal texto caracteriza-se por uma escrita coletiva na qual figuram, além da primeira autora, o orientador Marco Aurélio Kistemann Jr. e a suporte de orientação Luísa Vilardi.

O referido capítulo da dissertação buscou apresentar de maneira descritiva o caso de gestão a ser investigado na pesquisa. Para tanto, além da descrição, apresentou também evidências que subsidiam o problema de pesquisa, a saber: de que forma ocorre a ação gestora em uma escola regular pertencente à Superintendência das Escolas de Fortaleza 1 (SEFOR 1) frente aos resultados do SPAECE?

O objetivo geral definido para o caso de gestão foi o de analisar como a gestão de uma escola regular pertencente à rede estadual de ensino do estado do Ceará tem se apropriado dos resultados do SPAECE, na perspectiva de captar elementos que possam ser utilizados para a melhoria das práticas de gestão pedagógica e de resultados.

No texto que ora apresentamos será exposto, inicialmente, o caso de gestão desenvolvido e as evidências que o sustentam e, por fim, apontaremos algumas perguntas cujo objetivo é deixar questionamentos para futuros debates.

No Brasil, a política de avaliação em larga escala teve início na década de 1990 com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A intenção era a de fornecer subsídios à promoção da qualidade e da equidade do sistema educativo. O SAEB adotou a coleta amostral dos dados entre os anos de 1990 e 1995 avaliando as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo os resultados dos testes analisados segundo a Teoria Clássica dos Testes<sup>1</sup> (TCT) (INEP, 2011). Por se tratar de uma avaliação bianual, cujos objetivos estão vinculados ao monitoramento da qualidade de ensino, o SAEB não consegue imprimir, por

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação pela PUC-Rio.

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Educação Matemática (UNESP).

1 Teoria por meio da qual se basearam a maioria dos métodos operacionais utilizados para avaliar as duas principais propriedades psicométricas dos instrumentos: a validade e a confiabilidade.

## O USO PEDAGÓGICO DOS DADOS DO SPAECE PELA GESTÃO DE UMA ESCOLA DO CEARÁ

meio dos resultados ofertados ao público, a característica de diagnóstico para uma melhor postura pedagógica, o que levaria à consequente melhoria da aprendizagem. Esse foi um dos fatores que subsidiou a criação de uma avaliação externa no estado cearense, o SPAECE. Ao contrário do SAEB, essa avaliação externa propõe-se a responsabilizar a escola por seus dados e, para tanto, publica os resultados em boletins informativos com dados por escola, turmas e alunos. Esses dados também ficam disponíveis online <sup>2</sup> para os(as) professores(as) e gestores(as) escolares. Em suas primeiras edições (1992 a 1998), além dos tradicionais testes de Língua Portuguesa e Matemática e do questionário socioeconômico, o SPAECE realizou inferências sobre a infraestrutura física e pedagógica das escolas. Dados como pontos de luz, condições das salas de aula, quantidade de livros e computadores foram coletados para gerar o indicador de estrutura física, o qual se cotejava às políticas de financiamento em educação (PEQUENO, 2000).

Em 2000, o sistema de avaliação das escolas públicas do Estado do Ceará assumiu a denominação oficial de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Pelo nome adotado, é possível observar a consolidação da cultura de avaliação no estado, bem como uma ampliação do foco para a análise dos processos de aprendizagem que culminaram com a aferição do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Entre 2001 e 2003, a avaliação abrangeu as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio ocorrendo, anualmente, sob a alcunha de SPAECE NET. Em 2002 foi promulgada a Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002 (CEARÁ, 2002), que instituiu o prêmio Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, que premia, com bônus em dinheiro, as escolas e os alunos melhores colocados no SPAECE NET. Tal fato iniciou o ciclo de *accountability*<sup>3</sup> associado aos resultados do SPAECE, que, posteriormente, em 2009, foi fortalecido com o Prêmio Escola Nota 10<sup>4</sup> e a utilização dos resultados do SPAECE para o cálculo do Indicador de Desempenho Escolar (IDE).

2 Disponível em: <<http://www.spaece.caeduff.net/>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

3 Sinônimo de responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo.

4 Segundo Calderón et al. (2015, p. 517), o prêmio “se destina a um total de 300 escolas da educação básica, sendo 150 escolas do 2.º ano e 150 escolas do 5.º ano, que apresentam, entre outros requisitos, elevado desempenho escolar. As escolas premiadas recebem recursos financeiros para aplicá-los em projetos educacionais. O valor do prêmio é entregue a cada escola premiada em duas parcelas: a primeira, de 75% do valor total, e a segunda, de 25%. A transferência da segunda parcela está condicionada, principalmente, à realização de ações de cooperação técnico-pedagógica que contribuam para a melhoria de uma das escolas que teve baixo desempenho. O diferencial deste projeto, além de reconhecer o trabalho realizado pelas escolas que alcançaram alto desempenho, é sua capacidade de induzir relações de cooperação por meio da transferência de conhecimentos e experiências entre uma escola de alto e outra de baixo desempenho”.

O ano de 2002 foi o ano da produção do primeiro Boletim Escolar com as análises comparativas entre duas edições subsequentes do SPAECE NET, por turma e por disciplina. O objetivo foi proporcionar aos gestores, professores e comunidade escolar dados que subsidiassem a adoção de medidas corretivas para a conquista da qualidade educacional almejada para o estado.

Já em 2004 ocorreu a universalização do SPAECE, o qual reassumiu o caráter bianual intercalado ao SAEB, avaliando as séries terminais dos ciclos da educação básica (4ª e 8ª séries do EF e 3º ano do EM). Em 2007, ano do SAEB, foi executada a primeira avaliação do 2º ano do EF, com foco na leitura e letramento, o qual ficou conhecido como SPAECE-Alfa.

Em 2008 o SPAECE foi redesenhado e assumiu três vertentes avaliativas: o SPAECE-Alfa (Avaliação da Alfabetização – 2º ano); o SPAECE Fundamental (Avaliação dos 5º e 9º anos) e SPAECE – Médio (Avaliação das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio) (LIMA, 2012). Assumiu, assim, o diagnóstico de toda rede pública, estadual e municipal, e foi estendido a todos os municípios cearenses. Foi neste ano que teve início a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), órgão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o qual tem sido responsável pela aplicação do SPAECE até a edição de 2015.

Em 2011, o SPAECE agregou a avaliação da Educação de Jovens e Adultos e, em 2013, por decisão governamental, sofreu a separação metodológica entre as séries componentes do Ensino Médio, ou seja, a primeira série continuou a ser censitária, e as 2ª e 3ª séries passaram a ser amostrais, pois se entende que a Avaliação Nacional do Ensino Médio (ENEM), por seu caráter certificador, é a ferramenta mais apropriada para a tomada de decisões sobre o Ensino Médio. Essa decisão implicou na perda das análises verticais dos dados, impossibilitando a análise detalhada de turmas e alunos. Ressalta-se a manutenção da aplicação censitária nas primeiras séries, porta de entrada do Ensino Médio, e tradicionalmente o nível em que se encontra o maior índice de retenção nessa etapa educativa. Percebe-se que a avaliação, enquanto política governamental, é dinâmica e busca adequar-se a cada ciclo para atender às necessidades de seus usuários e das ideologias vigentes.

Em 2015, modificou-se a avaliação do Ensino Médio, a qual passou a constar apenas da 1ª série, de forma censitária, e da 3ª série apenas para as escolas participantes do segundo ciclo do Projeto Jovem de Futuro. Para 2016, o SPAECE tem como foco a avaliação censitária da 3ª série do Ensino Médio, cujos resultados compõem o cálculo



do IDE-Médio. No Ensino Fundamental se manteve a metodologia e abrangência avaliativa, embora a avaliação do 9º ano passou a ser intercalada com o SAEB.

A Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 1 (SEFOR 1), órgão administrativo da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), é composta pelas escolas estaduais da Regional III (RIII), juntamente com as escolas da Regional I (RI). Ressalta-se que, entre os anos de 2008 e 2015, as escolas da SEFOR 1 tem apresentado crescimento mínimo nos resultados do SPAECE, permanecendo no mesmo padrão de proficiência nesse intervalo temporal (crítico em Língua Portuguesa e Muito crítico em Matemática).

A Regional III, foco deste caso de gestão, é composta por 21 escolas estaduais, distribuídas da seguinte forma: 16 escolas regulares que ofertam Ensino Fundamental e Médio, entre elas duas de tempo integral inauguradas em 2016; 2 escolas profissionalizantes; 1 escola militar; 1 escola especial (cegos); 1 escola filantrópica conveniada e 1 escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Essas atenderam, em 2015, um total de 23.322 estudantes, distribuídos em 474 turmas nos turnos da manhã, tarde e noite (CEARÁ, 2016).

Para a realização deste estudo, optou-se por realizar um recorte no universo da Regional III, a partir da aplicação de critérios relativos à modalidade de ensino ofertada pelas escolas e forma de ingresso, tempo de atuação do(a) gestor(a), participação em projetos e programas da SEDUC com suporte financeiro e, por fim, os resultados obtidos no SPAECE de 2008 a 2015.

A aplicação do primeiro filtro separa da amostra as escolas profissionalizantes, as integrais, as militares e as conveniadas pelo fato de realizarem processo de seleção de estudantes. Além disso, elimina aquelas que oferecem apenas o ensino fundamental. A aplicação dos demais filtros resultou na escolha de uma escola de ensino regular, classificada pelo MEC como escola com nível socioeconômico médio-baixo, com NSE 4,4, portanto, representativa das escolas pertencentes a esta região que possuem, em média, NSE entre 4,2 a 4,9 (MERRIT e LEMANN, 2015).

A presença de uma gestora eleita em 2009 e reeleita em 2013 indica que esta participou de duas seleções públicas com testes de conhecimentos específicos para o cargo em questão, além de ter obtido a aprovação da maioria simples da comunidade escolar em dois pleitos consecutivos. Acresce-se que a gestora conquistou aprovação no curso de especialização em Gestão Escolar ofertado pelo CAEd/UFJF, condição *sine qua non* para a permanência do cargo entre 2009 e 2012.

O destaque à gestão baseia-se na premissa de que o projeto educacional apresenta resultados em médio e longo prazos, sendo a continuidade de programas e valores uma variável desejada para a identificação do impacto da gestão escolar sobre o desempenho dos estudantes no SPAECE. Além disso, controlam-se as variáveis para formação do gestor e resistência organizacional interna, as quais a literatura aponta como sendo importantes na gestão para resultados (TAVARES, 2012; MARIANI et al., 2013).

Some-se a esse fato a participação da escola, desde o primeiro ciclo, no Projeto Jovem do Futuro<sup>5</sup>, realizado no estado do Ceará entre 2012 e 2014, o que sugere a obrigatoriedade de aumentar a Proficiência Média em Língua Portuguesa e Matemática, na ordem de 25 pontos, a fim de manter o recebimento do financiamento associado ao projeto. Inicialmente a escola foi contemplada com R\$75.000,00 a serem aplicados nos projetos aprovados pela Superintendência escolar. No segundo ano houve a redução para R\$50.000,00 na oferta de verba por parte do MEC. No terceiro ano a escola foi punida com a redução em 50% do valor recebido, devido à queda nos indicadores da 1ª série do EM.

Os resultados no SPAECE da unidade escolar no período em análise (2008 a 2015) seguem a tendência de melhoria limitada, apresentada pelo estado do Ceará, pelo município de Fortaleza e pela Regional III, nas séries iniciais e finais do Ensino Médio, embora permaneça sempre abaixo destes. Em contrapartida, a referida escola vem, desde 2009, reduzindo as taxas de evasão e retenção escolares. Além disso, a escola tem sido lócus da implementação de diferentes projetos da Secretaria de Educação do Ceará, cujo objetivo associa-se à redução do fracasso escolar, os quais dialogam direta ou indiretamente com o SPAECE, dentre os quais se destacam o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Física e de Matemática.

As evidências relativas ao desempenho da escola no SPAECE serão apresentadas a seguir com o intuito de agregar mais uma justificativa para a escolha da escola como caso de gestão. Os dados apresentados no quadro 1 dizem respeito ao desempenho no SPAECE da 1ª série do EM no ano de 2012 (ano do lançamento do PJF na escola); da 2ª série em 2013 e da 3ª série em 2014 .

---

5 O Jovem de Futuro é um projeto de Gestão Escolar para Resultados da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) em parceria com o Instituto Unibanco que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de 3 anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente seu desempenho. As escolas recebem capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados e R\$ 100/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas neste plano (SEDUC, 2017).

### Quadro 1. Proficiência da escola nas edições do SPAECE-Médio, entre os anos de 2012 e 2014

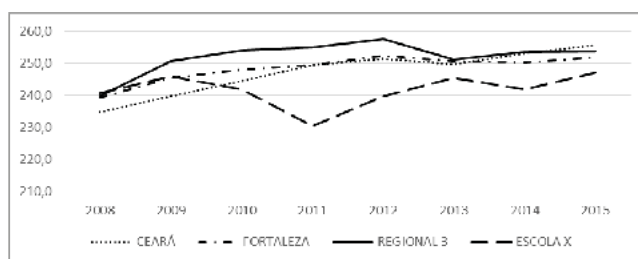
Ano	Série	Língua Portuguesa		Matemática	
		Proficiência	Desvio Padrão	Proficiência	Desvio Padrão
2012	1ª	249,4	43,4	239,8	49,0
2013	2ª	275,8	42,2	273,6	52,1
2014	3ª	288,2	37,7	271,2	44,6

Fonte: Elaboração própria com base em CAEd (2016).

Observa-se que a escola aumentou em 38,8 pontos o desempenho médio dos estudantes em Língua Portuguesa e, em 31,3 pontos o desempenho médio em Matemática. Uma vez que, em 2012, iniciou-se o PJJ era esperado que a escola tivesse um aumento real na média do seu desempenho nas disciplinas avaliadas. Os resultados observados para as séries focos do PJJ/ProEMI são expressos na mudança de nível de proficiência em Língua Portuguesa, que saiu do nível crítico, em 2012, para o nível intermediário. Em Matemática, embora tenha alcançado progressos consideráveis, a Escola X permanece no nível muito crítico.

O gráfico 1 apresenta os resultados da escola no SPAECE para a 1ª série do EM, comparada com o estado do Ceará, com o município de Fortaleza e com a Regional III, entre as edições de 2008 e 2015, para a disciplina de Matemática, em que se denota a flutuação dos resultados e o progresso alcançado para essa disciplina.

### Gráfico 1. Proficiência da 1ª série da escola em Matemática, entre os anos de 2008 e 2015



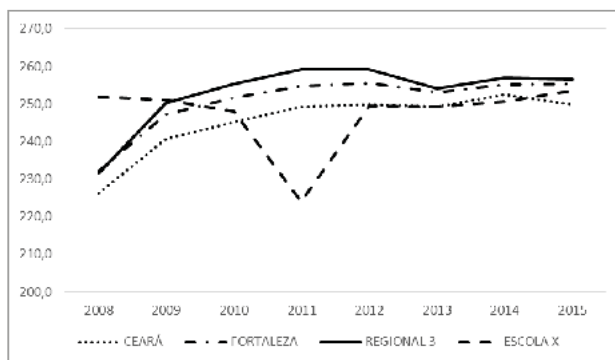
Fonte: Elaboração própria com base em CAEd (2016).

## O USO PEDAGÓGICO DOS DADOS DO SPAECE PELA GESTÃO DE UMA ESCOLA DO CEARÁ

A análise dos resultados demonstra que a escola apresenta oscilação no desempenho em Matemática ao longo das edições do SPAECE. Reforça-se que a redução do desempenho, nessa disciplina, entre 2013 (245,6) e 2014 (241,9), acarretou a perda de parcela do financiamento do PJJ para a escola. Entretanto, em 2015 há uma retomada de crescimento no desempenho médio da escola.

O gráfico 2 apresenta a proficiência da 1ª série em Língua Portuguesa comparada à Regional III, ao município de Fortaleza e ao Estado do Ceará.

**Gráfico 2. Proficiência da 1ª série da escola em Língua Portuguesa entre os anos de 2008 a 2014**

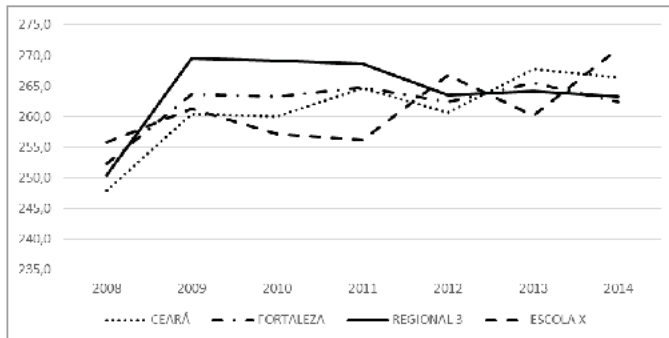


Fonte: Elaboração própria com base em CAEd (2016).

A análise mais detalhada dos gráficos da 1ª série do EM indica que Língua Portuguesa apresenta maior estabilidade nos resultados do que Matemática, excetuando os resultados de 2011, quando há uma queda acentuada (224,1), a escola acompanha a tendência demonstrada para a Regional III, a cidade e mesmo o estado. Em Matemática há um “desvio maior”, inclusive com variações anuais.

O gráfico 3 apresenta os resultados da escola em Matemática para a 3ª série do EM no SPAECE entre os anos de 2008 e 2014 comparados ao Estado, município e à Regional III.

**Gráfico 3. Proficiência da 3ª série da escola em Matemática entre os anos de 2008 a 2014**

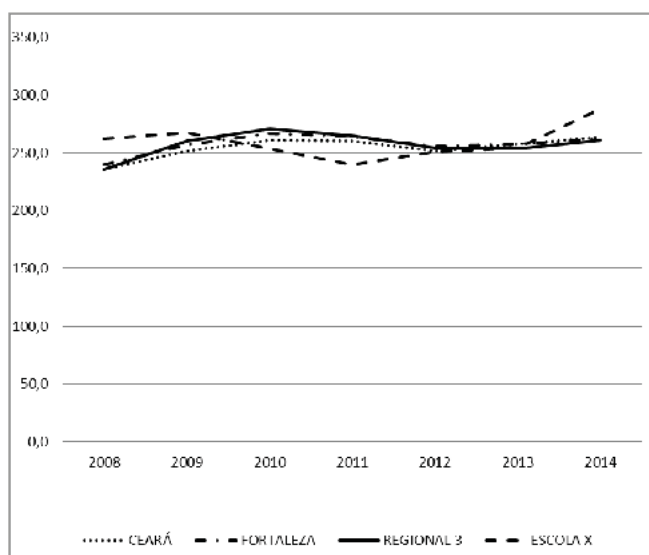


Fonte: Elaboração própria com base em CAEd (2016).

Embora tenha subido 4,5 pontos na escala de proficiência em Matemática, mantendo-se acima do estado, do município e da Regional III, a escola permanece no padrão de desempenho em nível muito crítico para essa disciplina.

O gráfico 4 apresenta os resultados da escola em Língua Portuguesa para a 3ª série do EM no SPAECE entre os anos de 2008 e 2014 comparados ao estado, município e à Regional III.

**Gráfico 4. Proficiência da 3ª série da escola em Língua Portuguesa entre os anos de 2008 a 2014**



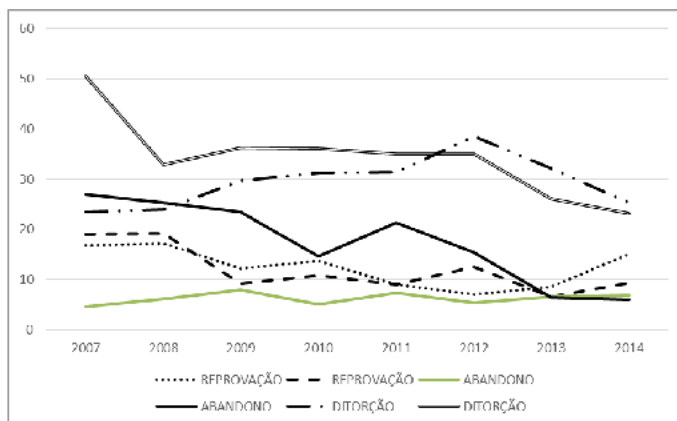
Fonte: Elaboração própria com base em CAEd (2016).

## O USO PEDAGÓGICO DOS DADOS DO SPAECE PELA GESTÃO DE UMA ESCOLA DO CEARÁ

A tendência de crescimento em Língua Portuguesa e à oscilação de resultados em Matemática é perceptível também nos gráficos da 3ª série do EM. Embora em 2014 a escola tenha obtido resultados acima dos valores médios da Regional, de Fortaleza e do estado, em ambas as disciplinas, percebe-se que, em 2011, a escola apresenta os piores resultados para as duas disciplinas avaliadas no interstício em análise.

Ao contrapormos os indicadores educacionais aos resultados do SPAECE, observamos que a Escola X apresenta redução na Taxa de Distorção Idade-Série<sup>6</sup> (DIS), compatível com as quedas nas Taxas de Reprovação e de Abandono para o período em questão, como pode ser identificado no gráfico 5.

**Gráfico 5. Indicadores internos da Escola X, entre os anos de 2008 e 2014**



Fonte: Elaboração própria com base em CAEd (2016).

Do gráfico extrai-se que os indicadores do EM, na escola, são melhores do que os do EF, embora a TDIS permaneça alta, é visível a queda destes indicadores educacionais a partir de 2012, o que pode denotar a adoção, pela escola, de estratégias para a modificação da realidade educacional.

A fim de encontrar dados que nos levem a entender como ocorre a ação gestora da escola frente aos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), trabalharemos com os eixos de análise relacionados à apropriação de resultados, ao fracasso escolar e gestão para resultados.

<sup>6</sup> TDIS: expressa o percentual de alunos em cada série com idade superior à idade recomendada, a qual reconhece a idade de 6 anos para a entrada no Ensino fundamental, contada a partir da data limite de 31 de março. A TDIS é calculada pela relação entre a quantidade de matrículas com idade superior à idade recomendada, no ano/série avaliada, pela quantidade total de matrículas na mesma série, multiplicada por 100.

A apropriação dos resultados do SPAECE e sua tradução em ações pedagógicas que conduzam à aprendizagem significativa dos estudantes é um desafio presente no fazer dos gestores escolares, os quais devem criar condições propícias à formação docente continuada e ao fortalecimento da cultura da avaliação na unidade educacional, a fim de que os dados gerados nas avaliações em larga escala assumam o status de ferramentas pedagógicas de suporte para o planejamento de rotinas de aprendizagem.

Tal perspectiva se traduz na necessidade de considerar a avaliação externa como ferramenta educativa e norteadora das ações, seja em âmbito governamental, seja no “chão da sala de aula”, imprimindo ao gestor o desafio de coordenar as ações pedagógicas desenvolvidas por sua equipe, desvinculando-se da ideia de avaliação como instrumento de classificação e controle governamental e colocando-a na dimensão de bússola da aprendizagem equânime e de qualidade, por meio da qual se cotejam as avaliações externas e internas.

Diante do exposto e com o intuito de contribuir para futuros debates, elencaremos algumas questões que perpassam esse caso de gestão, a saber: em que medida a política de gestão por resultados pode gerar ações “perversas” na escola? Em que momento a política de gestão por resultados é democrática? Onde os sujeitos escolares se inserem nessa discussão? Cabe somente à gestão escolar a responsabilidade pelo processo de bons resultados? Quais as principais dificuldades de se trabalhar com os dados gerados pelas avaliações externas? Essa política pressiona a escola? Em que medida?

## Referências

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **SPAECE 2015**. Boletim Pedagógico Língua Portuguesa do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - 1º Período. 2016. Disponível em: <[http://www.spaece.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/09/CE\\_SPAECE\\_2015\\_RP\\_LP\\_9EF\\_WEB.pdf](http://www.spaece.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/09/CE_SPAECE_2015_RP_LP_9EF_WEB.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2017.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **INEP. Histórico do Saeb**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

LIMA, A. C. Ciclo de avaliação da Educação Básica do Ceará: principais resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set./dez. 2012.

MARIANI, L. S.; FREGUGLIA, R. S.; COSTA, A. B. M. Impactos da Gestão Escolar Sobre o Desempenho Educacional: uma análise longitudinal. **Anais da VII Reunião da ABAVE. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário**, n. 1, p. 321-344, 2013. Disponível em: <[http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes\\_da\\_Abave/article/view/17/15](http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/17/15)>. Acesso em: 28 mai. 2016.

MERRIT; LEMANN. FUNDAÇÃO LEMANN. Portal **QEDu** [online]. 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/explorar?grade=5&discipline=1&dependence=0&zoom=2&sort=name&sortDirection=asc&visualization=isotope>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

PEQUENO, M. I. C. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

TAVARES, P. A. **Os impactos de práticas de gestão escolar sobre o desempenho educacional: evidências para escolas estaduais paulistas**. São Paulo: Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas FGV-EESP, 2012



A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

# A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

*Marília Costa de Souza\**

*Debora Cristina Alexandre B. e M. Carvalho\*\**

*Victor Cláudio Paradela Ferreira\*\*\**

Este trabalho tem como objetivo analisar a relação existente entre as práticas de gestão e os resultados positivos obtidos pela Escola Estadual Presidente Kennedy, localizada no Município de Coari, no Estado do Amazonas. A instituição apresentou, no período que compreende os anos 2005 a 2015, melhorias significativas nas edições das avaliações de desempenho, tanto em nível federal – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quanto estadual – Sistema de Avaliação do Desempenho da Educação do Amazonas (SADEAM). Este artigo é baseado na pesquisa que está sendo realizada por Marília Costa de Souza, aluna do Programa de Pós-Graduação em Gestão Profissional do CAEd, orientada pelo Professor Doutor Victor Claudio Paradela Ferreira, em parceria com Debora Cristina Alexandre B. e M. Carvalho, doutoranda em História e ex-integrante do Núcleo do PPGP.

A educação é um direito fundamental constitucionalmente reconhecido, um instrumento importante para o desenvolvimento de uma sociedade e definidora das relações de alcance, pelos indivíduos, do pleno exercício da cidadania; portanto, exige daqueles que a conduzem comprometimento e responsabilidades permanentes.

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora Adjunta Administrativa da Coordenadoria Regional de Educação de Coari – CREC.

\*\* Doutoranda, Mestre e especialista em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou como Analista de Suporte Acadêmico no núcleo do PPGP entre os anos de 2011 e 2014.

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor da Faculdade de Administração da UFJF. Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas.

## A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

No contexto de democratização da educação, construída oficialmente tanto pela promulgação da Constituição Federal de 1988 quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), que sinalizou para alguns avanços sociais, como a garantia do acesso ao ensino gratuito e obrigatório, consubstanciado no direito público subjetivo, a gestão democrática do ensino público, entre outros, exige dos atores da instituição escolar um novo olhar pedagógico e uma nova organização e gestão.

Ao considerar tais características imprescindíveis ao desenvolvimento de uma gestão, culminando em bons resultados educacionais, pressupõe-se que as práticas de gestão escolar desenvolvidas pela Escola Estadual Presidente Kennedy, que tem se pautado com vistas à efetivação de uma gestão escolar democrática, têm garantido impactos positivos nas avaliações em larga escala.

O modelo de gestão desenvolvido na escola pesquisada, que pode ser classificado como "societal"<sup>1</sup>, vem influenciando a comunidade escolar para um maior envolvimento com o processo socioeducativo. Uma das suas ênfases tem sido na necessidade de revisar e analisar o desempenho em geral, buscando cada vez mais um melhor rendimento dos alunos. Desta forma, tem-se desenvolvido uma gestão compactuada entre os participantes da ação no âmbito das decisões, voltadas para a promoção da qualidade de ensino.

Como mencionado anteriormente, os resultados apresentados pela escola alvo tem alcançado as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC, rendendo-lhe, inclusive, uma premiação financeira, o "Prêmio Escola de Valor"<sup>2</sup>.

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas caracteriza-se como um órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo e tem como finalidade formular, supervisionar, coordenar, executar e avaliar a Política Estadual de educação. É responsável por manter a Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio – e modalidades de ensino, ofertando assistência, orientação

---

1 "Compreende-se que o fenômeno da gestão societal configura os propósitos da definição da gestão social" (PAES-PAULA, 2005). Nesse sentido, "a abordagem de gestão societal se insere na perspectiva de uma gestão social por tentar substituir a gestão tecnoburocrática por um gerenciamento mais participativo, no qual o processo decisório inclui os diferentes sujeitos sociais" (TENÓRIO, 1998).

2 O "Prêmio Escola de Valor" dá às escolas públicas estaduais o direito a receber um valor em dinheiro por alcançarem as metas de qualidade educacional, tendo por base do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pela Secretaria de Estado de Educação, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM). O Governo do Amazonas oferece anualmente, a cada escola premiada, uma quantia em dinheiro.

---

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino. Compete zelar da mesma forma pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações e atividades relacionadas (AMAZONAS, 2011).

Localizada na Zona Sul de Manaus, a Secretaria atende 556 escolas, sendo 221 na capital e 335 no interior do Estado. De acordo com dados disponibilizados pelo Sistema Educacenso, o maior número de alunos atendidos pela Secretaria de Estado de Educação do Estado encontrava-se matriculado na modalidade presencial, totalizando 414.921, e o menor, na Educação a Distância – EAD, com 528, que, somados aos 12.950 matriculados na modalidade semipresencial, totalizaram 441.349 alunos matriculados na rede no ano de 2015.

Dentro da estrutura da SEDUC, a unidade estudada está, ainda, sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Educação de Coari, a quem cabe coordenar, monitorar e avaliar os indicadores de desempenho pedagógico das escolas, estabelecendo metas para elevação de aprovação, redução de abandono e repetência escolar. Além disso, oferece também apoio aos gestores, docentes e técnicos na construção do painel escolar, assim como na implantação de programas de apropriação dos Sistemas de Gestão Escolar, Gestão de Pessoal e Gestão Ambiental.

A CREC tem como propósito garantir uma educação de qualidade e desde sua criação vem exercendo papel fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos das escolas do Município de Coari-AM, sendo ainda uma organização permanente de apoio à comunidade escolar, que oferece suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da SEDUC.

A CREC, através de suas instituições, no âmbito do Município de Coari-AM, oferta educação nas modalidades do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Das 14 escolas pertencentes à CREC, cinco atendem ao Ensino Fundamental I; três, Ensino Fundamental I e EJA; quatro, Fundamental II e Médio; uma, Fundamental I, II e Médio; e apenas uma atende somente o Médio. Essas escolas, em busca de ofertar uma educação de qualidade, têm suas propostas pedagógicas e regimentos das unidades escolares norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais dispositivos legais.

---

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

Nesse sentido, as escolas estaduais procuram efetivar ações que primam pelo desenvolvimento do educando, possibilitando, dessa maneira, sua formação com vistas ao exercício da cidadania e possibilitando meios para o crescimento profissional e acadêmico. Em um trabalho articulado com a CREC, tais escolas constroem anualmente o planejamento, tendo em vista a oferta de um ensino adequado às necessidades dos alunos que integram à rede. Toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores) é envolvida no processo de planejamento visando a uma gestão participativa, o que possibilita o bom funcionamento das escolas e a garantia efetiva do alcance dos objetivos.

Instalada em um local de fácil acesso aos alunos, professores e comunidade, a Escola Presidente Kennedy está geograficamente localizada na Praça Tancredo Neves, Bairro Espírito Santo, Rua Jorge Moraes, nº 744, zona Leste de Coari. O bairro conta com uma população de classe média, trabalhadores assalariados e autônomos, que residem predominantemente em habitações de alvenaria. No bairro encontram-se comércios, agência bancária, igrejas, quadras esportivas, posto de saúde, o que o torna um bairro potencialmente desenvolvido ofertando alguns benefícios que alguns bairros não dispõem.

A escola conta com salas de aulas com dimensões satisfatórias para o atendimento em média de 30 alunos por sala, TV, datashow, caixa amplificadora, microfone, bebedouro; armários constituem o mobiliário de todas as salas de aula. A secretaria e diretoria ocupam o mesmo espaço.

A sala dos professores localiza-se em um espaço amplo e confortável para que os mesmos possam se reunir no horário de intervalo, assim como para organizar suas atividades, nas horas destinadas ao trabalho pedagógico.

A biblioteca é um espaço que foi reestruturado com os recursos do Prêmio Escola de Valor e pode propiciar momentos de descontração para os alunos que a utilizam para fazer leituras e aulas de informática, uma vez que o laboratório ocupa parte desse espaço. O refeitório também é amplo e comporta sete mesas; nesse mesmo espaço são alocados jogos, os quais as crianças fazem uso durante o intervalo. Os banheiros dos alunos são de fácil acesso e atendem às necessidades dos mesmos, assim como os demais espaços.

## A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

Desde sua inauguração, a escola oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Os seus alunos são crianças entre seis e dez anos, cursando do 1º ao 5º ano. Pelos bons desempenhos da escola, a procura por vagas por pais e responsáveis é bastante acentuada. Entre os alunos, há uma diversidade de perfis, embora predominem na escola alunos filhos de funcionários públicos, de comerciantes e de trabalhadores autônomos. A maior parte dos alunos atendidos pela escola são moradores do bairro onde a escola está inserida; contudo, ela atende também alunos de bairros periféricos, inclusive economicamente menos favorecidos, o que ocasiona uma diversidade de classes sociais, econômicas e culturais.

Em seu quadro funcional, a escola conta com professores, apoios pedagógicos, técnicos administrativos, secretário, merendeiros, auxiliares de serviços gerais e vigias, sendo eles: 18 professores, dez no turno matutino e oito no turno vespertino para atender, respectivamente, a seis turmas pela manhã e cinco turmas à tarde. O secretário da escola, responsável pela documentação escolar conta no desempenho de suas funções com o apoio de um técnico administrativo. A escola conta ainda com dois merendeiros, sendo que um é lotado no turno matutino e outro no turno vespertino. Em relação aos serviços gerais, a escola conta com três profissionais, sendo que um é terceirizado. O número de vigias não corresponde às necessidades da escola que precisaria de no mínimo três. Até 2015, a SEDUC, por meio de uma empresa terceirizada, dispunha de vigilantes para as escolas, que tiveram seus contratos suspensos, fato que deixou as escolas, a partir de então, alvo de assaltos e vandalismo.

A gestora da escola tem formação em Normal Superior e pós-graduação em Gestão Escolar. A profissional de apoio pedagógico é graduada em Normal Superior e pós-graduada em psicopedagogia. Ambas desenvolvem suas atividades de acordo com as orientações da LDB, Lei nº 9.394/96 e Lei nº 11.274/ 2005, das Resoluções nº 122/2010 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e nº 07 de 2010, que define as DCNEF do CNE sob a referência Legal do seu regimento interno aprovado a partir do ano de 2010, e reformulado no ano de 2014.

Orientadas pelo Projeto Político Pedagógico – PPP, a equipe gestora busca desenvolver, por meio de suas ações e com a colaboração da comunidade escolar, a função social da escola, com objetivo de formar cidadãos críticos, respeitando a autonomia do aluno, zelando pela transmissão dos conteúdos e principalmente procurando refletir suas ações, contribuindo dessa maneira para garantir a aprendizagem de habilidades com competências pelos alunos.

## A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

Em busca de manter uma rotina que possibilite o estreitamento de sua relação com os alunos, a gestora visita as salas de aula e mantém conversas com os alunos, sempre os motivando a estudar, a realizar as tarefas escolares e cuidar do ambiente escolar. Mantém bom relacionamento com os funcionários e professores, incentivando-os na realização de suas tarefas e propiciando as condições necessárias para o desenvolvimento de suas atividades.

A gestão da escola tem como meta oferecer um ensino de qualidade, conforme declarado na Constituição Federal de 1988, tendo como base o Art. 206, inciso VI e VII, que destaca: “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Diante disso, uma das estratégias da equipe gestora da escola consiste na valorização e reconhecimento profissional de todos que fazem parte do seu quadro. Nesse processo, são realizadas comemorações por ocasião de festividades, como: aniversariantes do mês, Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia das Crianças, Páscoa, Natal. Todas essas atividades se dão através de projetos pedagógicos e servem como instrumento de avaliação para mostrar as ações de gestão.

Nesse sentido, a gestão escolar, consciente de seu papel social de incorporar a participação da sociedade civil organizada, inserindo-a em sua gestão, convida a comunidade escolar a participar nas decisões tomadas pela escola. Esse aspecto é assentado na normativa da LDB (Lei nº. 9.394/96), que destaca no Art. 3º: “X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Pressupõe-se, dessa forma, que as melhorias no desempenho da escola podem ser atribuídas às práticas desenvolvidas pela gestão escolar, que motivam principalmente a participação dos pais na vida escolar dos filhos, mostrando que a mesma tem extrema importância para o sucesso de qualquer atividade. A gestão incentiva também o comprometimento e envolvimento dos docentes da escola e demais servidores, fomentando a corresponsabilidade de todos na realização das ações e no processo educacional.

Nesse sentido, podem ser destacados alguns projetos desenvolvidos nos últimos anos que buscam alinhar os respectivos projetos à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais projetos têm como objetivo principal oportunizar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e de suas habilidades, tais como: cantar, recitar, representar, dançar, jogar, entre outros.

---

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

Cabe destacar que, antes de 2005, a escola realizava várias ações que não eram formalizadas através de projetos, o que dificultava o trabalho pela falta de um planejamento coletivo. Os projetos são realizados ao longo do ano letivo, respaldados em projetos pedagógicos e interdisciplinares, que, dependendo da sua natureza, levam de um a dois meses para serem concluídos.

Dentre os projetos realizados, podem ser destacados “Alunos Estrela” e “Viajando pela Leitura”. Ambos são realizados anualmente e visam valorizar o aluno, reconhecendo o seu esforço dentro dos critérios estabelecidos pela equipe gestora e professores.

No tocante ao desenvolvimento do “Viajando pela Leitura”, os pais dos alunos com dificuldades na aprendizagem são convidados a irem à escola receber os envelopes com fichas de leitura. A proposta é que a cada dia o pai ajude o filho a ler um texto, e ao chegar à escola o professor retome a lição, reforçando a leitura do aluno. Dessa forma, estabelece-se uma rica parceria entre os professores e os pais, a qual pode gerar benefícios para além do incremento da leitura em si, à medida que aproxima a família da escola. Para isso, há um controle por meio de uma ficha individual do aluno, na qual o professor o avalia. Quando não é alcançado o resultado esperado, essa ficha é devolvida para que o pai retome a lição e ajude o filho nessa tarefa. A mesma metodologia é adotada no envelope de férias para os alunos com dificuldades.

Com o projeto “Aluno Estrela”, a escola busca possibilitar junto aos educandos conhecimento e crescimento pessoal que visa valorizá-los, reconhecendo o seu esforço nos critérios de: participação nas aulas, boas notas, assiduidade, organização, cuidados com o seu material e preservação do ambiente escolar.

Ao final de cada semestre, a escola faz a premiação com medalhas para os alunos estrelas de cada turma, ou seja, para aqueles que atenderam os critérios de avaliação. Os pais participam desse momento, no qual é feito o registro fotográfico dos alunos premiados, e que serão fixados na escola, como reconhecimento e incentivo para que os demais alunos busquem também atingir a meta desejada. Como se infere da visão aqui exposta, a função principal do projeto é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade social de modo comprometido com a vida e com o bem-estar de cada um.

## A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

Os demais projetos são relativos a datas comemorativas, por trabalharem a produção, a leitura, a interpretação e expressão corporal; são mensais, pois incluem fases distintas: produção de textos, correção, seleção dos melhores textos e leitores. Além dos já citados, há uma variedade de projetos e ações desenvolvidas ao longo do ano na escola, que contam com a participação dos alunos e dos pais, como apoio para o pleno desenvolvimento e efetivação dos mesmos. São eles: “Envelope de Férias”; “Caderno de Atividades”; “Mala do Ditadão”. Tais projetos foram criados com objetivo de trabalhar as dificuldades na leitura e escrita apresentadas pelos alunos.

Os alunos que participam do projeto “Viajando pela Leitura” e que continuam a apresentar dificuldades, após realização de um diagnóstico feito pela equipe pedagógica no final do ano letivo, passam a integrar o Projeto “Envelope de Férias”. Este consiste em atividades que as crianças levaram para casa no período de férias e que com apoio dos pais irão realizá-las. Na volta às aulas, a equipe pedagógica faz o acompanhamento para ver a necessidade do aluno de continuar ou não no projeto.

O Projeto “Caderno de Atividade” foi criado para trabalhar a escrita e leitura nos educandos que ao entrarem na escola apresentam dificuldades em sua escrita e leitura. São feitas atividades diárias, as quais a criança leva para casa e recebe o acompanhamento do professor da sala e apoio pedagógico. O aluno é mantido no projeto até que supere suas dificuldades. Se houver necessidade, o aluno recebe acompanhamento até o 5º ano.

Ainda com o objetivo de trabalhar as dificuldades na leitura e escrita, a produção de texto é comumente desenvolvida nas datas comemorativas: Páscoa; Dia das Mães; dos Pais; do Gestor; dos Professores; do Estudante e das Crianças. A produção textual se dá de forma livre pelos alunos, especificamente nas datas comemorativas, sendo escolhidos os melhores trabalhos para serem fixados em um mural, além da leitura dos textos pelos respectivos autores na culminância dos projetos pedagógicos, como se pode verificar em fotografias e na cópia dos textos que ficam arquivados na escola.

Incluem-se ainda, dentre as ações de melhoria no ensino e incentivo aos alunos, as atividades do Programa Federal “Mais Educação”. Tais ações articulam políticas sociais com ações socioeducativas oferecidas gratuitamente, que trabalham a criança nas questões educacionais, culturais, esportivas e sociais, com ações que despertam o interesse no aluno para participar das atividades com prazer.



## A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

Como já mencionado, pressupõe-se que as práticas de gestão realizadas na Escola Presidente Kennedy têm trazido resultados positivos nas avaliações externas. Para isso, alguns índices da Escola serão abordados a seguir.

Um indicador que possibilita visualizar o desempenho da CREC é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. No ano de 2015, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, os resultados apontam para o cumprimento das metas projetadas pelo Ministério da Educação: 4,3 e 3,7, respectivamente. Tais resultados traduzem um crescimento, apesar do não alcance da nota estipulada de 6,0. Na tabela 1, é possível visualizar os resultados obtidos pela Coordenadoria no ano de 2015:

**Tabela 1. Resultados e metas do IDEB**

	Aprendizado	Fluxo	IDEB
Anos iniciais	5,43%	0,97%	5,3%
Anos finais	4,47%	0,85%	3,8%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IDEB/INEP (2015).

Outro índice que mede o desempenho da CREC é o Índice de Desenvolvimento de Educação do Amazonas – IDEAM. Os resultados referentes ao ano de 2008 apontam que os resultados das escolas que ofertam o Ensino Fundamental séries iniciais são melhores quando comparados aos resultados das séries finais. Ao realizar um comparativo entre o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, pode-se constatar que nos anos finais as notas são inferiores aos anos iniciais.

De posse dos resultados obtidos nas avaliações externas, a CREC tem como responsabilidade conduzir ações, sob orientação da SEDUC, que fortaleçam o trabalho das escolas. Para tanto, após a análise dos resultados apresentados pelos alunos das escolas que pertencem à CREC, a Coordenadoria pedagógica realiza seminários e ciclo de formação na qual as práticas pedagógicas exitosas são disseminadas, a fim de socializar os trabalhos que estão sendo realizados e que contribuem positivamente para a melhoria dos resultados. Com o apoio dos pedagogos lotados nas escolas, é feito um plano de intervenção pedagógica. Nesse processo, as escolas intensificam ações, projetos, a fim de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Essas iniciativas desenvolvidas pela CREC em parceria com as instituições estaduais e federais também somam significativamente para a aprendizagem dos discentes, assim como para melhoria dos resultados nos indicadores educacionais.

## A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

Visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e um melhor desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, os atores escolares, em cada unidade de ensino, traçam estratégias para prestar atendimento aos alunos que apresentam dificuldades. O foco das ações concentra-se, principalmente, nas disciplinas de Português e Matemática e acontecem no decorrer do ano letivo, sendo intensificadas nos meses de agosto, setembro e outubro, antecedendo as avaliações em larga escala que acontecem no mês de novembro.

Durante o ano de 2016, as escolas promoveram diversos projetos, principalmente os voltados para superação de dificuldades em Português/Leitura e Matemática, fato que se justifica pela necessidade que os alunos da rede têm de avançar nessas disciplinas.

Alguns programas possibilitaram a execução de grande parte dos projetos, por disponibilizar recursos financeiros, tais como o Mais Educação<sup>3</sup> e o Programa Todos Pela Vida Educação – PTVE.<sup>4</sup>

Mesmo com a soma de esforços em prol de melhores resultados na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, as escolas da CREC ainda apresentam resultados que indicam a necessidade de intensificação de ações para que se vislumbre um melhor cenário na educação. O resultado do SADEAM/2015 possibilita a constatação dessa informação. Nesse esforço de mobilização em superação as dificuldades no ensino-aprendizagem, as escolas que atendem o ensino fundamental saem na frente, como é o caso da escola enfocada.

No contexto aqui destacado, a escola, que oferta o Ensino Fundamental Anos Iniciais na CREC, tem-se destacado, no que se refere às avaliações, em relação às demais escolas da CREC. Tal fato pode ser comprovado quando comparamos seu desempenho com os desempenhos obtidos pelas escolas estaduais nos anos de 2005 a 2015 nas avaliações externas, o que pode ser observado na tabela a seguir.

---

3 O Programa Mais Educação foi criado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) decorrido da aliança entre os governos estaduais, municipais e sociedade ao firmarem o Compromisso "Todos Pela Educação" em 2007. Tem como objetivo induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

4 O Programa Todos Pela Vida (PTVE), criado em 2015, tem como objetivo prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica e as Coordenadorias Distritais/Regionais, a fim de garantir seu funcionamento e melhorias na infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social. Essa iniciativa do Governo do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação, possibilita a descentralização e desburocratização do repasse de recursos financeiros às escolas públicas estaduais, o que vem ao encontro dos anseios dos gestores escolares principalmente do interior do estado, já que passam, assim, a ter maior autonomia para gerir os recursos. Para que a unidade de ensino possa receber esse recurso financeiro é necessário que construa um plano de aplicação no qual constem suas necessidades. Solicita-se que, para efeito de efetivação do plano, seja realizada uma discussão entre os membros da comunidade escolar.

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

**Tabela 2. Resultado do IDEB das escolas do Ensino Fundamental I – CREC**

ESCOLAS	Ideb Observado					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira	3.1	3.5	5.0	5.1	5.5	5,4
Escola Estadual Dom Mário	2.7	3.3	3.9	5.5	4.5	4,7
Escola Estadual Francisca Evangelista da Silva	2.5	3.2	3.8	4.7	4.5	5,4
Escola Estadual Francisco Lopes Braga	2.9	3.5	4.4	5.3	6.5	6,2
Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira	2.7	3.2	5.6	2.7	3.5	5,1
Escola Estadual Iraci Leitão	2,8	3,0	3,9	4,3	4,8	5,5
Escola Presidente Kennedy	3.1	3.7	5.3	5.7	5.9	5,3
Escola Estadual Prof. Gilberto Mestrinho	3.2	3.4	4.3	5.9	5.4	5,4
Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo	2.6	3.0	3.6	4.5	4.4	4.5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Coordenadoria Regional de Coari (2016).

Como expresso na tabela 2, a escola em destaque teve um crescimento considerável no decorrer dos anos. Em 2005, figurou entre as três escolas com maiores notas; em 2007, com a nota 3.7; em 2009, 2011 e 2013 aparece entre as escolas com as duas melhores notas. Já em 2015 apresenta uma queda (0,6 pontos).

Os resultados mostram um crescimento gradual, com exceção do ano de 2015, no qual é possível observar uma queda na nota obtida pela escola. Nesse direcionamento, é possível identificar que a escola pesquisada, apesar de manter índices satisfatórios nas avaliações externas, teve algumas oscilações nos últimos anos.

Diante da realidade aqui destacada, a escola selecionada deve investir pedagógica e administrativamente nos seus pontos fortes e trabalhar de forma coletiva e corretiva sobre suas dificuldades, objetivando um padrão de qualidade eficiente e constante. É preciso não perder de vista que gestão em educação é processual, ato de ação, reflexão e ação no campo político, administrativo e pedagógico, tendo sempre em vista um movimento de ida e vinda da prática social maior (LÜCK, 2006, p. 80).

---

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

Vale ressaltar novamente que a escola pesquisada, diferentemente das demais pertencentes à CREC, recebeu o Prêmio Escola de Valor, desde que foi instituído. O prêmio possibilitou que a escola fizesse vários investimentos, como a ampliação e estruturação da biblioteca, que passou a ter espaço adequado para a leitura dos alunos, aquisição de materiais pedagógicos e tecnológicos como TV, DVD, caixa amplificadora e projetor multimídia. A aquisição desses materiais incentivou os alunos no exercício da leitura, contribuindo dessa maneira para que os mesmos passassem a ter um melhor desenvolvimento.

As descrições numéricas apresentadas tendem a evidenciar comprometimento por parte dos envolvidos. Tal questão pode ser observada por meio da obtenção de resultados educacionais positivos. No caso específico da escola pesquisada, vale ressaltar a responsabilidade e a iniciativa da equipe gestora no estímulo de toda escola para que os resultados fossem favoráveis.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola norteia sua prática pedagógica na linha pedagógica Crítica Social dos Conteúdos<sup>5</sup> e Concepção Sócio-Interacionista<sup>6</sup>, pois trata e reconhece o conhecimento como resultado das interações do indivíduo com o meio, concedendo ao sujeito o papel central na produção do saber.

Em um esforço conjunto entre gestão, funcionários e familiares dos alunos, a escola tem apresentado uma melhoria nos resultados nas avaliações externas. Quanto aos resultados do IDEB, a escola pesquisada vem superando as metas projetadas. Com exceção do ano de 2015, teve elevação contínua nos seus indicadores. Em 2007 a meta projetada era de 3,2, e o índice observado foi de 4,42. No ano de 2009 a meta era de 3,5, e o índice observado foi de 5,3, ou seja, superando a meta projetada para 2015, que era de 4,5. A tabela a seguir apresenta a evolução dos resultados do IDEB da Escola Estadual Presidente Kennedy.

---

5 Segundo Aranha (1996), a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos busca: "Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências" (ARANHA, 1996, p. 216).

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

**Tabela 3. Série Histórica - IDEB Escola Estadual Presidente Kennedy**

Ano	Metas Projetadas	IDEB	Fluxo	Aprendizado
2005	3,2	3,1	-	-
2007	3,2	3,7	0,85	4,42
2009	3,5	5,3	0,99	5,37
2011	3,9	5,7	0,98	5,82
2013	4,2	5,9	0,99	5,95
2015	4,5	5,3	0,99	5,42

Fonte: Adaptado do site Qedu (FUNDAÇÃO LEMAN E MERIT, 2016).

Os dados descritos na tabela 3 retratam que a escola tem melhorado seus resultados ao longo dos anos, uma evolução constante até 2013. Com a apresentação do IDEB de 2015 (5,3), podemos perceber uma queda de 0,6 pontos percentuais em relação ao IDEB de 2013. Ainda assim, os resultados têm se mantido acima da média projetada, inclusive do município de Coari (4,1).

Quanto ao aprendizado, a série histórica revela que a escola obteve 4,42 em 2007, aumento que se observa nos anos de 2009, 2011 e 2013; no ano de 2015 sofre uma queda de 0,6 pontos, como mencionamos anteriormente. Isso suscita a necessidade da realização de uma análise com o objetivo de se identificarem quais aspectos precisam ser trabalhados na escola, de maneira que os alunos possam superar as dificuldades.

Na escala SAEB, há uma variação que depende da disciplina e da etapa escolar. Em Português, as habilidades mais complexas estão concentradas nas pontuações que variam entre 325 a 350 no 5º ano, 375 a 400 no 9º ano e 400 a 425 no Ensino Médio; em Matemática, as pontuações que variam entre 325 a 350 no 5º ano, 400 a 425 no 9º ano e 450 a 475 no Ensino Médio. A tabela abaixo demonstra os resultados apresentados pela escola.

**Tabela 4. Proficiência em Português e Matemática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais 2005 a 2015**

Ano	Proficiência em Português	Proficiência em Matemática
2007	167,76	178,26
2009	186,18	210,69
2011	198,95	222,16
2013	209,07	219,35
2015	197,09	202,92

Fonte: Adaptado do site Qedu (FUNDAÇÃO LEMAN E MERIT, 2016).

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

Realizando um comparativo nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, o resultado apresentado na tabela 4 mostra que os alunos obtiveram um maior desempenho em Matemática. O resultado revela ainda um crescimento considerável de 2007 a 2011 e mostra uma queda em 2013 e posteriormente em 2015.

Na avaliação em Língua Portuguesa, que tem o enfoque na leitura, os resultados apresentados sinalizam crescimento de 2005 a 2013; apenas no ano de 2015 percebe-se uma queda.

Pode-se supor que o bom desempenho que tem sido alcançado nas avaliações externas seja influenciado pelas iniciativas aqui destacadas. As ações da equipe gestora da escola demonstram que é possível melhorar não apenas os resultados das avaliações externas, como também a qualidade do ensino, por meio de projetos pedagógicos e interdisciplinares voltados à realidade dos alunos da escola. Todos esses fatores revelam o quanto a gestão da escola tem sido dinamizada, em busca de tornar o espaço educativo, campo fértil de ações que propiciem melhorias para o processo ensino-aprendizagem, bom andamento da escola e sucesso escolar.

Há, no entanto, algumas questões que podem ser colocadas: apesar dos ótimos resultados apresentados pela escola, por qual motivo ela apresentou uma queda no ano de 2015? Como os professores e funcionários veem as práticas da equipe gestora? Quais outras práticas podem ser feitas pela gestão para que a qualidade do ensino seja cada vez mais crescente? Essas questões serão objeto de estudos que se sucederão.

## Referências

AMAZONAS. **Decreto nº 3.642 de 26 de julho de 2011**. Altera na forma que especifica, a Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2011.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. CONSED. **Regulamento do Prêmio Gestão Escolar**, 2011. Disponível em: <<http://www.consed.org.br>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educacenso**. Resultados. Disponível em <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 03 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Artigo 3º. Item VII. Estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Portal INEP. **Histórico do SAEB**. Disponível em: <<http://provabrazil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 10 out. 2016.

COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE COARI. **Caracterização da coordenadoria**. Relatório interno. Coari, 2016.

FUNDAÇÃO LEMAN E MERIT. QEDU. **Nível Socioeconômico**. 2016. Disponível em: <[www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)>. Acesso em: 25 set. 2016.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a05>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

TENÓRIO, F. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 5, p. 7-23, 1998.

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

## AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

*Nádia Ramos Grisson de Oliveira\**

*Priscila Campos Cunha\*\**

*Fernando Tavares Júnior\*\*\**

O presente artigo foi escrito com base na dissertação da mestranda Nádia Ramos Grisson de Oliveira, do Programa Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), diretora de uma escola estadual em Minas Gerais, em parceria com Priscila Campos Cunha, analista de formação em EaD no PPGP e mestra em Psicologia Social, juntamente com o professor e orientador Fernando Tavares Júnior, doutor em Sociologia. O caso de gestão visa a investigar as ações desenvolvidas em uma escola estadual de Governador Valadares (MG), que contribuiriam para a melhoria nos resultados referente ao desempenho dos alunos no PROALFA.

Desde a década de 1980, temos assistido a inúmeras mudanças na maneira como o Estado age sobre o setor educacional, em especial com a introdução e a consolidação de sistemas de avaliação e regulações das políticas públicas. A utilização das avaliações em larga escala tem sido a principal estratégia do poder público nas reformas educacionais, estando as avaliações externas vocacionadas a promover a qualidade no ensino.

O Governo Federal iniciou a implantação de sistemas de avaliação em larga escala na década de 1980, e os estados e municípios se movimentaram na mesma direção. Naquela época, o foco das políticas educacionais se concentrava na universalização do Ensino Fundamental, sendo que as avaliações realizadas objetivavam identificar as necessidades inerentes ao aspecto quantitativo, como a ampliação das redes, as crescentes exigências de infraestrutura e a devida adequação do número de docentes. Após superar parte desses problemas e com a garantia do acesso de

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Diretora de uma escola estadual da cidade de Governador Valadares (MG).

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ.



AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

crianças aos sistemas de ensino, o foco passou a ser a qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens nas escolas. Foi nesse contexto que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB<sup>1</sup>), utilizando a avaliação em larga escala no país, empenhando-se em divulgar dados que possibilitassem a prática de parâmetros vocacionados à melhoria da qualidade do ensino (GREMAUD et al., 2009).

Em 1990, utilizando metodologias semelhantes às do SAEB, o estado de Minas Gerais foi o pioneiro em instituir o processo de avaliação externa em seu sistema de ensino, com o objetivo de produzir informações e subsidiar a formulação de políticas públicas, bem como a ação de professores e gestores escolares. Após uma década, criou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica da Educação Pública – SIMAVE, que tem seguido o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade, com avaliação censitária das escolas. Sua implementação tem por propósito adquirir um maior conhecimento da realidade educacional de Minas Gerais. Por isso, ressaltamos que,

O SIMAVE existe, portanto, para uma avaliação constante e sistemática do ensino no âmbito do Estado, franqueando aos gestores estaduais, municipais, aos diretores de escolas e aos professores um amplo e detalhado leque de informações que subsidiem a imaginação e a prática de medidas destinadas ao aprofundamento da eficácia e da equidade da escola pública mineira. (GREMAUD et al., 2009, p. 45)

Segundo dados do sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação, a finalidade do SIMAVE consiste em analisar todo o sistema educacional por meio das avaliações e do preenchimento de relatórios contextuais pelos alunos, professores e gestores. Esse sistema foi iniciado com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e, com seu desenvolvimento, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem – PAAE, em 2005, e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA em 2006 (MINAS GERAIS, 2014, p. 12).

O PROALFA, programa de avaliação que nos interessa diretamente neste caso de gestão, avaliava de forma amostral, no início, os alunos do 2º ano da Rede Estadual. A partir de 2006, direcionou-se, de forma censitária, aos alunos do 3º ano do Ensino

---

1 SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica. Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do SAEB, realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Por sua tradição, entretanto, o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame. As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino públicas e privadas nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bial de proficiência.

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

Fundamental em Língua Portuguesa e em 2007 os alunos do 4º ano também são avaliados de forma amostral. Esse programa promoveu um diagnóstico cada vez mais extensivo dos processos de alfabetização nas escolas municipais e estaduais de Minas Gerais. No 3º ano, os alunos concluem o Ciclo da Alfabetização; por isso, avaliá-los na forma censitária permite um diagnóstico preciso do desempenho de cada aluno, tendo por finalidade as intervenções pedagógicas necessárias. Portanto, para o planejamento de políticas públicas inerentes à alfabetização, a realização da avaliação censitária do 3º ano torna-se um indispensável indicador. Por meio dessas duas modalidades de avaliação, o PROALFA alcança todo o campo projetado, ou seja, os alunos em processo de alfabetização (MINAS GERAIS, 2014, p. 15).

Desde a implantação do PROALFA, verifica-se uma significativa evolução nos resultados, principalmente em relação à quantidade de alunos com desempenho recomendável que, de acordo com o sítio eletrônico da SEE/MG, no ano de 2006 alcançou 46%, chegando a elevar o índice a 92,7% no ano de 2014. Esse indicador possibilita a realização de análise comparativa dos resultados confrontando-os ano a ano, pois as escolas são informadas de seus resultados e, em momento oportuno marcado pela SEE/MG, analisam seus resultados aluno por aluno, abrindo, dessa forma, a oportunidade de desenhar a linha evolutiva do desempenho alcançado.

A Secretaria de Estado de Educação estabeleceu metas para cada escola a partir desses resultados, de forma a permitir que cada unidade escolar esteja preparada para planejar e convergir suas estratégias e ações como: novos planejamentos, projetos e intervenções pedagógicas, possibilitando, assim, a promoção de uma educação de qualidade e equidade. Este caso de gestão se refere à melhoria dos resultados obtidos no PROALFA pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Governador Valadares/MG que denominamos de Escola A. Busca-se nesta pesquisa respostas para a seguinte questão: quais as ações implantadas pela escola que contribuíram para a melhoria dos resultados de desempenho dos alunos do 3º ano na avaliação do PROALFA nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014?

A Escola A pertence à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Governador Valadares; está localizada em um bairro de periferia, que é um dos mais antigos da cidade, cujo início de ocupação se deu na década de 1950, com precária construção das moradias, e se tornou uma região de vulnerabilidade social. A

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

escola em estudo foi criada em 22 de outubro de 1964, com atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental. São, no total, 260 crianças matriculadas no turno matutino e vespertino, sendo que há também cinco turmas de alunos que estudam na educação integral. Cada turma da educação integral conta com a professora de acompanhamento pedagógico, além de mais três professoras de oficinas.

O prédio da escola possui espaços com pátio descoberto, corredores, escadas, banheiros adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, rampa, dependências e vias adequadas de acessibilidade para favorecer o deslocamento de todos os alunos, principalmente daqueles que têm dificuldade de locomoção. A infraestrutura dessa escola se constitui em nove salas de aula, uma sala com recursos multifuncionais e material pedagógico diferenciado para Atendimento Educacional Especializado, uma sala de recursos com equipamentos de multimídia, aparelho de som, TV, DVD, antena parabólica, câmera fotográfica, filmadora, o laboratório de informática com 20 computadores para alunos com acesso à internet banda larga, uma biblioteca com livros pedagógicos, didáticos e jogos educativos, uma cantina com refeitório, despensa e área com bebedouros, um pátio descobertos com brinquedos para playground, banheiros, uma sala de professores, uma sala para a direção, uma sala para especialistas e uma sala de secretaria com repartições com computadores administrativos, copiadora, impressora, aparelho de fax e acesso à internet.

No que se refere ao quadro de pessoal, trabalham na escola, ao todo, 36 servidores. Compõe a equipe escolar o diretor, dois especialistas, uma secretária escolar e dois assistentes técnicos de educação básica, oito servidores auxiliares de serviços de educação básica, dois professores da biblioteca, dois professores eventuais, 16 professores regentes de turmas e dois professores da sala de recursos.

A Escola A obteve resultados deficitários no PROALFA em 2008, 2009 e 2010, ficando muito aquém da Proficiência Média obtida pelo estado de Minas Gerais e pela Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares. A partir do ano de 2011, por quatro anos consecutivos, a escola conseguiu reverter a situação, e os alunos obtiveram resultados satisfatórios no PROALFA, ficando com índices acima da média do estado e da Superintendência. A tabela 1 demonstra esses índices da Proficiência Média.

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

**Tabela 1. Proficiência Média no PROALFA da rede estadual de Minas Gerais, da SRE de Governador Valadares e da Escola A de 2008 a 2014**

Anos	Rede Estadual de Minas Gerais	SRE de Gov. Valadares	Escola Estadual "A"
2008	550,3	528,3	504,7
2009	551,6	534,6	462,7
2010	589,8	579,5	554,1
2011	603,8	578,0	649,6
2012	598,6	576,5	640,3
2013	622,8	609,2	655,2
2014	629,2	622,6	698,5

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

Ao analisar esses dados, comparando a escola com o estado, podemos constatar que, em 2008, a escola pesquisada obteve um índice de 8,3% abaixo do resultado do estado; em 2009, 16,1% abaixo e, em 2010, 6% a menos da média da rede estadual mineira. Todavia, partir do ano de 2011 a Escola A conseguiu elevar tais resultados, ficando com o índice de 7,6% acima do estado; em 2012, com 7% acima; em 2013 com 5,2% acima da proficiência média do estado e em 2014 com uma diferença de 11% acima do estado. Importante destacar que no ano de 2010 houve uma melhoria, porém a escola não alcançou a meta e ainda continuou com índices inferiores em relação ao estado e à SRE, não conseguindo acompanhar a evolução de outras escolas.

Comparando os resultados entre a SRE e a escola, verifica-se que esta unidade escolar estava em 2008 4,5% abaixo do resultado da SRE; 13,4% abaixo no ano de 2009 e 4,4% também abaixo em 2010. Fato igual ocorreu de superação desses índices com elevação nos resultados. No ano de 2011, a escola obteve 12,4% acima da SRE; em 2012, 11,1% acima; em 2013, 7,6% acima da proficiência média da SRE e, em 2014, com 12,2% acima.

Diante desses dados, pressupomos que as ações estabelecidas pela escola propiciaram a melhoria do desempenho dos alunos nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. A diretora levantou como uma das hipóteses para explicar essa melhoria no desempenho uma alteração feita na distribuição de professoras alfabetizadoras com maior preparo para as turmas de 3º ano. Segundo relatos de uma das especialistas, a gestora adotou critérios minuciosos para destinar as professoras para as turmas do 3º ano e investiu em capacitações para melhor qualificá-las para o desempenho de suas funções.

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

É importante ainda realizar uma comparação entre a instituição pesquisada e um grupo de cinco escolas estaduais desta SRE, cujas características são semelhantes, como o perfil dos alunos e a localização em bairros de periferia e de vulnerabilidade social. O nível socioeconômico (índice que considera as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade) dessas escolas é bem semelhante, de acordo com os dados da Fundação Lemann e Meritt (2016). As Escolas A, B, C, D e E estão no nível médio, e a Escola F no nível médio-baixo. Podemos pressupor que este não foi o fator determinante da diferença nos resultados obtidos por essas escolas. Na tabela 2 constam os resultados da proficiência média no PROALFA dessas escolas de 2008 a 2014.

**Tabela 2. Resultados do PROALFA – Proficiência Média – das Escolas A, B, C, D, E e F de 2008 a 2014**

ANOS	MG	Escola "A" (pesquisada)	Escola "B"	Escola "C"	Escola "D"	Escola "E"	Escola "F"
2008	550,3	504,7	486,5	557,2	532,2	553,5	496,9
2009	551,6	462,7	507,0	522,6	476,7	482,2	478,0
2010	589,8	554,1	544,9	637,2	538,6	524,7	558,2
2011	603,8	649,6	533,8	574,9	564,3	590,1	538,7
2012	598,6	640,3	537,7	547,6	597,8	543,6	565,3
2013	622,8	655,2	535,7	593,0	589,0	567,7	617,4
2014	629,2	698,5	608,8	637,0	574,0	590,3	637,0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

A partir desses dados verificou-se que, em 2008, apenas duas escolas ficaram com o resultado acima do estado, e três escolas ficaram com índices superiores ao da escola pesquisada. Em 2009, nenhuma das escolas conseguiu resultados acima do estado e as cinco escolas ficaram com índices acima ao da Escola A. No ano de 2010, apenas uma escola conseguiu superar os resultados obtidos pelo estado e duas escolas conseguiram superar o resultado da escola em estudo. Já em 2011, 2012, 2013 e 2014, nenhuma escola obteve o resultado que a Escola A alcançou, sendo esta a constatação principal que merece ser destacada, pois a melhoria dos resultados do PROALFA não aconteceu em outras escolas semelhantes. Isso reforça a ideia de que ações realizadas pela Escola A foram determinantes para esta melhoria nos resultados de desempenho dessa avaliação externa.

Além de analisarmos a elevação dos resultados da proficiência média da escola, é importante verificarmos também os padrões de desempenho referentes aos anos estudados. Os Padrões de Desempenho “são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo PROALFA” (MINAS GERAIS, 2014, p. 29). Os resultados de Proficiência foram organizados em três padrões: Baixo, Intermediário e Recomendado, em uma escala que varia de 0 a 1.000. Esses padrões possibilitam uma interpretação pedagógica das habilidades que os alunos conseguiram desenvolver, além de proporcionar à escola o conhecimento do nível em que os alunos se situam (MINAS GERAIS, 2014). Em seguida apresentamos a definição de cada padrão de desempenho.

a) Nível Baixo – Na escala refere-se à pontuação que vai até 400 pontos. Os alunos que se situam nesse nível demonstram carência de aprendizagem e não podem ser considerados alfabetizados. Quem se encontra em níveis abaixo dos 400 pontos desenvolveu apenas habilidades básicas referentes ao sistema alfabético. Consegue ler apenas palavras (MINAS GERAIS, 2014).

b) Nível Intermediário – Na escala refere-se à pontuação de 450 até 500 pontos. Os alunos nesse nível conseguem realizar a leitura de pequenos textos, porém, restrita à localização de informações explícitas. Demonstram ter desenvolvido o mínimo do que é proposto para o seu ano de escolaridade (MINAS GERAIS, 2014).

c) Nível Recomendado – Na escala refere-se à pontuação que vai acima de 500 pontos. São os alunos que desenvolveram habilidade de leitura como ler e compreender textos mais extensos, identificando o assunto e inferindo informações. Demonstram habilidades tanto no que se refere à quantidade como também à complexidade. Conseguem também identificar o gênero e a finalidade de textos (MINAS GERAIS, 2014).

A partir dessa explanação, faremos a análise do gráfico 3, com o desempenho dos alunos no PROALFA nos anos de 2008, 2009 e 2010, da escola pesquisada comparando-o aos dados do estado.

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

**Gráfico 1. Comparação do desempenho da escola A com o estado de Minas Gerais no PROALFA de 2008 a 2010**

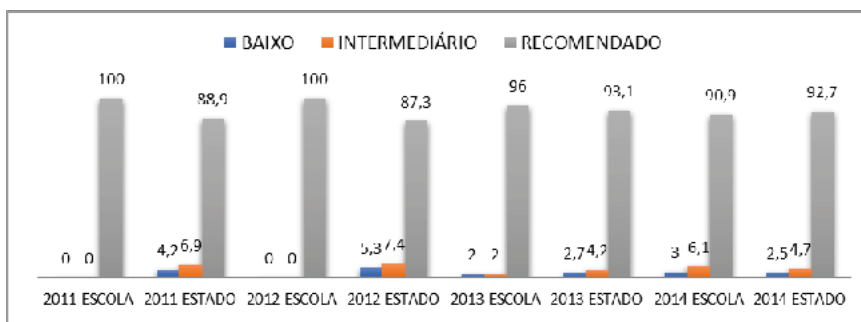


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

Os dados do gráfico 1 nos revelam que a escola obteve resultados insatisfatórios de 2008 a 2010. Nesses três anos, muitos alunos se encontravam no padrão baixo de desempenho em comparação com o estado. Nos dados do estado, por sua vez, muitos alunos se encontram no nível recomendado. Podemos verificar que em 2009 os resultados pioraram em relação a 2008 e em 2010 melhoraram significativamente, com destaque para a alta porcentagem de alunos no baixo desempenho em 2009 e em 2010 mais que dobrou no nível recomendado. Contata-se que as mudanças nos resultados começaram a ocorrer em 2010, apesar de ainda não ter conseguido superar os índices do estado.

Vejamos agora a comparação de dados referentes aos anos de 2011 a 2014 demonstradas no gráfico 2.

**Gráfico 2. Comparação do desempenho da Escola A com o estado de Minas Gerais no PROALFA de 2011 a 2014**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

Ao compararmos os dois gráficos, percebemos que houve um significativo aumento de alunos no padrão de desempenho recomendado e um decréscimo no baixo desempenho. Em 2011 e 2012 não houve nenhum aluno no padrão de baixo desempenho na escola. Além disso, a escola conseguiu superar os resultados obtidos pelo estado de 2011 a 2013, ficando um pouco abaixo somente no ano de 2014 no nível recomendado e com índices um pouco acima nos níveis baixo e intermediário.

Diante desse cenário, o presente trabalho destina-se a pesquisar quais ações implantadas pela escola contribuíram para a melhoria do resultado do desempenho dos alunos do 3º ano na avaliação externa do PROALFA. Para isso, é relevante contextualizar o que aconteceu na Escola A no período em que essa elevação dos índices educacionais ocorreu.

Foi feito um levantamento inicial de informações por meio de visitas à escola em março de 2016. Além disso, muitas informações obtidas foram repassadas também por e-mail e por conversas telefônicas. Foram realizadas observações do ambiente escolar e conversas com professoras, especialista, secretária escolar e com a diretora, procurando analisar o cotidiano e identificar as práticas que proporcionaram a melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações do PROALFA.

A diretora participou com muita frequência das reuniões e capacitações desenvolvidas pela SRE de Governador Valadares e contribuía das discussões pedagógicas e administrativas, relatando sua experiência como gestora. Segundo a analista educacional da SRE que atendia a escola, a diretora coordenava as ações educacionais com muita dedicação, conhecia todas as estratégias desempenhadas pela especialista e demais professoras da escola, de maneira organizada para a realização do processo ensino aprendizagem, visando ao desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização.

A diretora utilizava critérios para a escolha da professora de cada turma, levando em consideração o perfil alfabetizador do docente e a enturmação dos alunos, visando à qualidade e participação de todos. No entendimento da diretora da Escola A, a boa escolha para cada turma já se constitui num fator relevante para o bom desempenho dos alunos. Mas, além de analisar o perfil das professoras, outro aspecto importante foi a realização da capacitação em serviço.



AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

A professora eventual nos relatou que desde o início do ano de 2011 a equipe gestora promoveu momentos de reflexão com as professoras sobre os resultados do PROALFA dos anos anteriores, nos quais todas reconheceram que a situação estava crítica, e a partir dessa tomada de consciência se dispuseram a percorrer um novo caminho traçado pelas ações estratégicas sugeridas pela equipe gestora e elaboradas por todos. A partir daí, em todos os anos a equipe gestora promovia momentos de análise dos resultados da escola para monitoramento, discussão e planejamento de ações visando à melhoria do ensino ofertado.

Conforme relatos da especialista, as professoras passaram a receber capacitação em momentos de encontros coletivos, buscando capacitar as educadoras com conhecimentos e orientações curriculares e de procedimentos para cada ano de escolaridade. Foram encontros semanais, com quatro horas de duração, sendo utilizada a carga horária que se destina ao Módulo II, termo utilizado no estado de Minas Gerais designado às horas destinadas às atividades extraclasse, como estudos, planejamentos e avaliações. Esses encontros foram organizados e desenvolvidos como uma prática constante de formação continuada para capacitar as professoras a trabalharem e consolidarem as habilidades inerentes a cada ano de acordo com sua turma. As professoras estudavam os materiais de orientação e realizavam o planejamento das aulas de acordo com as novas orientações. Havia atividades diferenciadas que eram elaboradas em grupo pelas professoras das turmas do 3º ano, mas havia também aquelas que eram elaboradas individualmente, sendo estas compartilhadas pelas demais docentes.

As professoras que apresentavam dificuldades para trabalharem com as abordagens pedagógicas receberam ajuda individual da especialista. Ela buscou habilitar as docentes para desenvolverem uma prática pedagógica de acordo com o ano de escolaridade em que atuavam. Além dessas capacitações realizadas pelos profissionais da Escola A, foi implementado o Programa de Intervenção Pedagógica da SEE de Minas Gerais.

O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) – foi implantado em 2008 no estado de Minas Gerais. Esse programa oferecia subsídio para que as crianças estivessem alfabetizadas na idade certa e o estado alcançasse a meta de alfabetização e letramento, de modo que houvesse correção nos problemas de fluxo e de desempenho constatados nos resultados do PROALFA nas diversas regiões do estado.

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

A partir de então, uma equipe central e regional de apoio pedagógico foi criada, além de ter sido desenvolvido um material didático para dar apoio aos professores, especialistas, diretores e analistas educacionais. Com esse material, os docentes recebiam a capacitação em serviço. Após essa tarefa, definiram-se metas de intervenção pedagógica e a execução e o acompanhamento da intervenção por analistas da SRE. A partir de 2011, a Escola A passou a ser acompanhada por uma Analista Educacional do PIP que visitava a instituição quinzenalmente, observando o desenvolvimento do trabalho e orientando a diretora, supervisoras e professoras quanto às questões pedagógicas. Promovia momentos coletivos de formação continuada e levava material pedagógico diferenciado, como as “Sequências Didáticas”, as quais eram reproduzidas para os alunos. Ela analisava a prática pedagógica das professoras, a atuação das especialistas e dava sugestões às equipes, buscando proporcionar um melhor desenvolvimento dos alunos nas habilidades elencadas para cada ano de escolaridade.

A elaboração coletiva de um plano de intervenção pedagógica a partir dos resultados obtidos pelos alunos constituiu em uma das ações do PIP/ATC. Realizava-se um apontamento de todos os aspectos pedagógicos que precisavam de melhoria e adotavam-se ações para tentar solucionar cada um deles. Um ponto forte desse plano foi a preparação das aulas e estratégias diferenciadas a partir de um diagnóstico que se fazia dos alunos com dificuldades em leitura. Eles recebiam atendimento individualizado com a professora eventual e com a professora da biblioteca três vezes por semana.

A elaboração desse plano constituiu um momento de reflexão sobre o fazer dentro da sala de aula, ou seja, como os professores estavam ensinando e como os alunos estavam aprendendo. A partir daí, definiam-se os rumos e as estratégias para sanar os caminhos a serem percorridos em cada ano de escolaridade, visando a atingir as metas de melhoria da proficiência e do desempenho dos alunos. Todas as ações descritas no plano continham o prazo, o responsável, a maneira e as estratégias de realização de cada uma delas.

Outra ação descrita nesse plano era o momento de contação de histórias, denominado “A bruxa que alfabetizava”, que posteriormente se efetivou como projeto de leitura devido ao grau de envolvimento e interesse dos alunos do 3º ano. Uma vez por semana, as professoras da biblioteca organizavam um pequeno cenário colorido e

atrativo e, utilizando bonecos de fantoches, contavam estórias para as crianças. Ao final desse momento, cada criança podia pegar dentro de um baú um livro infantil para levar para casa. Percebeu-se, pouco depois, que as crianças despertaram o gosto da leitura.

Além dos avanços trazidos pelas ações do PIP/ATC, faremos considerações a respeito do projeto Educação Integral, que pode ter sido também importante na melhoria dos resultados de desempenho da Escola A. Segundo o sítio eletrônico da SEE/MG, em 2007 foi criado o Projeto Educação em Tempo Integral que tinha como foco os alunos do Ensino Fundamental. Foi desenvolvido a partir da realização de aulas e atividades no contra turno escolar, nas quais os alunos têm a oportunidade de desenvolver novas habilidades e construir novos conhecimentos nas áreas de cultura, lazer, esporte e aperfeiçoamento escolar. Com o passar dos anos, esse projeto recebeu nomes e procedimentos diferenciados. Atualmente recebe o nome de Educação Integral e é regido pela Resolução nº 2.749/2015, que dispõe sobre o funcionamento e operacionalização das Ações de Educação Integral nas escolas estaduais.

Na Escola A, a diretora afirmou que sempre fez questão de aderir ao projeto e, a partir de 2011, empenhou-se ainda mais na abertura do número de turmas, visualizando nele uma possibilidade de melhoria do desempenho dos alunos. A equipe gestora reuniu-se com as professoras para a escolha dos alunos para compor as turmas, pensaram e discutiram critérios para distribuí-los. O planejamento das aulas era realizado em conjunto com as supervisoras, a professora eventual e a professora da biblioteca.

Nos momentos destinados ao acompanhamento pedagógico, ficou decidido que as professoras dariam ênfase à leitura e ao letramento. Dois projetos de leitura foram desenvolvidos na biblioteca e durante o recreio para os alunos do 3º ano, no qual as crianças tinham acesso a livros de estórias e formavam rodas de leitura. O primeiro projeto foi denominado “Me conta que eu te conto” que foi desenvolvido através da criação de pequenos grupos de cinco alunos, onde todos liam uma estória diferente e ao final cada um contava a sua para os demais. O outro projeto, denominado “Vamos ler agora?”, se desenvolveu com a formação de rodas de leitura com no máximo quatro alunos. Cada um deles portava o mesmo livrinho infantil, sendo que um lia para os outros alternadamente e todos acompanhavam a leitura da mesma estória.

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

O foco estava nas dificuldades dos alunos, pois, tendo em vista as mudanças ocorridas no processo ensino aprendizagem, o que se busca hoje, principalmente em Língua Portuguesa, não é apenas a alfabetização, mas também o letramento dos alunos, para adquirirem a capacidade de identificar gêneros textuais. Para definição dos termos alfabetização e letramento, Soares (2004, p. 14) afirma que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*.

Segundo Soares (2004), os processos de alfabetização e letramento acontecem simultaneamente, sendo um dependente do outro. A alfabetização é entendida como o aprender a ler e a escrever, já o letramento é a capacidade do aluno de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e reconhecer os diversos gêneros textuais. As Sequências Didáticas, que foram trabalhadas pelas professoras alfabetizadoras, conforme mencionado anteriormente, são um instrumento que exploram vastamente esses gêneros.

Neste caso de gestão, com a análise feita até aqui, podemos pressupor que as ações desenvolvidas na escola pela equipe gestora e professoras, os projetos de leitura, as capacitações em serviço, o apoio dado pela analista educacional, os materiais das Sequências Didáticas e as aulas do projeto Educação Integral podem ter contribuído simultaneamente para a melhoria dos resultados dos alunos do 3º ano no PROALFA. Todavia, algumas indagações podem ser expostas para refletirmos: (i) as ações mencionadas têm relação, de fato, com a melhoria do desempenho dos alunos ou houve outros fatos que podem explicar o fenômeno? (ii) quais dessas ações teriam influenciado de maneira mais relevante os avanços nos resultados do PROALFA? (iii) quais atitudes da diretora da escola tiveram papel mais preponderante na mudança das práticas realizadas pela escola que possibilitaram o bom desempenho dos alunos?

AVANÇOS NOS RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE GOVERNADOR VALADARES

## Referências

FUNDAÇÃO LEMAN E MERIT. Portal QEdU. 2016. Nível Socioeconômico. 2016. Disponível em: <www.qedu.org.br>. Acesso em: 25 set. 2016.

GREMAUD, A. P.; PENA, A. C.; COELHO, F. C. M.; OLIVEIRA, L. K. M.; SIMÕES, M. I. B.; BARBOZA-FILHO, R. **Avaliação Continuada**: Apropriação e Utilização dos Resultados. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

MINAS GERAIS. PROALFA 2010. **Boletim Pedagógico**. Volume III, 2010.

\_\_\_\_\_. PROALFA 2014. **Boletim Pedagógico**. Revista do Gestor, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Guia do Diretor Escolar SEE – MG**. Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar. Belo Horizonte, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

## APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

*Keylah Adriana R. A. Dolzanes\**

*Gisele Zaquini Lopes Faria\*\**

*Marcelo Câmara dos Santos\*\*\**

Este texto foi escrito a partir da pesquisa de dissertação de Keylah Adriana R. A. Dolzanes, coordenadora de Avaliação e Desempenho da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, SEDUC-AM, em parceria com Gisele Zaquini Lopes Faria, pedagoga, e Marcelo Câmara dos Santos, orientador e doutor em Sciences de L'education.

O presente artigo tem como objetivo discutir a apropriação de resultados da avaliação em larga escala estadual como uma prática adotada no momento de construção da proposta pedagógica das escolas e, ainda, se essa adoção tem contribuído para melhorar os resultados educacionais do estado do Amazonas. Os sujeitos da investigação são duas Coordenadorias Estaduais de Educação de Manaus, capital do Amazonas, observando as ações pedagógicas que elas desenvolvem a partir dos resultados de Língua Portuguesa do 7º ano, após a compreensão de que tais resultados apresentam informações importantes a respeito do aprendizado dos alunos. A coleta de dados se deu com a aplicação de questionários e análise documental.

A visibilidade devido à divulgação de informações geradas por sistema de avaliação externa aplicada em larga escala com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino ampliou-se no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir de 1990.

A década de 90 marca, no Brasil, o início do protagonismo das avaliações em larga escala que assumiram a mensuração do desempenho dos alunos da rede pública, com o propósito de aferir a qualidade da educação, conforme prescrito no Artigo 206, inciso VII da Constituição Federal (BRASIL, 2015).

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora de Avaliação e Desempenho da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, SEDUC-AM.

\*\* Professora da rede municipal de Juiz de Fora/ MG.

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sciences de L'education (Université de Paris X, Nanterre, Paris X, França)

## APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

Diante desse cenário, é criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos em um recorte de habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa avaliada. O propósito é que as informações obtidas por meio do sistema subsidiem a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. No entanto, esse objetivo só pode ser concretizado se as redes de ensino, as instituições educacionais, e os atores escolares se apropriarem das informações fornecidas pelo sistema.

A divulgação dos resultados alcançados, por si só, não concretiza a sua utilização de maneira efetiva; é necessário que haja atenção na análise destes dados para que diagnósticos sejam feitos tomando tais informações como evidências do que será decidido.

Dessa forma, a fim de produzir resultados mais próximos de sua realidade, por permitir definir um desenho específico como periodicidade e especificidade da rede, a partir dos anos 2000, houve expansão dos sistemas de avaliação nas redes estaduais. Seguindo essa tendência, o estado do Amazonas criou em 2008 seu sistema próprio.

Assim, percebe-se a necessidade de conhecer de que forma os resultados têm se transformado em ações político-pedagógicas, assim como analisar como tais resultados têm subsidiado a criação de caminhos para os problemas educacionais detectados no cotidiano escolar da rede.

Nesse sentido, buscamos investigar como a comunidade escolar tem feito para ir além da divulgação dos resultados, o que implica compreender todos os procedimentos que envolvem o SADEAM, a metodologia por ele empregada, o que é realmente mensurado e, ainda, se os atores escolares se veem como partícipes e corresponsáveis deste processo de avaliação educacional.

Depresbiteris (2001, p. 144) destaca três propósitos que devem nortear a avaliação nos sistemas de ensino: “fornecer resultados para a gestão da educação; subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que caracteriza como meta-avaliação”.

## APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

Foram alvo de nossa observação duas Coordenadorias Distritais de Educação, CDE, a fim de se conseguir uma comparabilidade nas ações de ambas. A primeira, designada CDE 07, segundo análise dos dados, não só foi a que mais avançou como também a que conseguiu deslocar o maior número de alunos dos padrões de desempenho menores para os maiores, enquanto que a CDE 02 apresentou o menor avanço.

O presente estudo tem como propósito buscar dados que respondam à seguinte questão: quais ações a Coordenação de Avaliação e Desempenho pode promover para a apropriação de resultados junto às Coordenadorias Distritais de Educação visando à melhoria dos resultados das escolas sob sua responsabilidade?

O objetivo principal que nos moveu foi descrever as ações pedagógicas que gestores de duas CDE da rede de ensino do Amazonas implementam visando à apropriação dos resultados do SADEAM, mais especificamente, dos resultados de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II.

Assim, buscou-se compreender a relação entre a utilização dos dados das avaliações externas e a proficiência média das coordenadorias, procurando perceber de que maneira os dados podem ser trabalhados a ponto de influenciar positivamente na proficiência média e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos alunos na disciplina investigada e se, realmente, esse uso influencia nos resultados educacionais.

Nosso objetivo é registrar as boas práticas utilizadas tanto pela CDE 02 no que se refere à apropriação dos resultados de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II, quanto pela CDE 07, ou seja, deseja-se perceber que encaminhamentos são dados para que haja apropriação de resultados e se essas ações têm contribuído para que o desempenho dos alunos na disciplina investigada seja melhor; pretende-se, ainda, disseminar, por meio da Coordenação de Avaliação e Desempenho, as ações bem sucedidas detectadas para toda a rede educacional do Amazonas. É importante que equipe gestora, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos estejam conscientes da importância das avaliações de desempenho, vendo-as como ferramenta de gestão que auxilia no monitoramento e detecção de lacunas no conteúdo de Língua Portuguesa ensinado nas unidades de ensino.



## APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

Por isso, vê-se como essencial a compreensão de como utilizar esses resultados, porém não se pode deixar de afirmar que, para se fazer uso inteligente dos dados das avaliações externas, é necessário que todos os atores envolvidos tenham entendimento dos limites e possibilidades dos dados; neste caso, os gestores das coordenadorias são figuras centrais na promoção das orientações e esclarecimentos que culminem nesse entendimento junto à comunidade escolar de sua responsabilidade, assim como os coordenadores pedagógicos que fazem acompanhamento das escolas.

A delimitação ao 7º ano do Ensino Fundamental II, além de ser a série escolar avaliada que possui uma série histórica que cobre um espaço de tempo maior (2011-2015), deu-se também devido à impressão de que essa série, por pertencer a uma etapa intermediária entre os Anos Iniciais e o Ensino Médio, está inserida no seguinte cenário: professores do sexto ao nono anos dizendo que recebem os alunos, oriundos dos anos iniciais, sem saber ler e que, apesar de reconhecerem o quadro crítico, não têm como parar suas propostas curriculares para ensinar o que deveria ter sido cumprido na etapa anterior. Conseqüentemente, os docentes do Ensino Médio queixam-se de receber alunos sem domínio do mínimo de habilidades necessárias para desempenharem-se bem nas séries dessa etapa, logo lançam a responsabilidade por baixos desempenhos nas avaliações externas para o Ensino Fundamental.

Da mesma forma, os docentes que trabalham com os Anos Finais afirmam que os alunos oriundos dos Anos Iniciais vêm com sérios problemas de leitura e escrita e, comumente, se dizem impotentes ante a essa problemática e, pior, não se sentem responsáveis pela construção do conhecimento que reconhecem ser necessário, porém, julgam que seria tarefa para a etapa anterior.

Esse cenário contribuiu para delimitar-se a investigação ao sétimo ano, definindo-se como objetivo geral da pesquisa: analisar as ações de apropriação de resultados de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II das CDEs 02 e 07 junto às escolas que ofertam esse ensino.

Dando continuidade ao conhecimento da rede de ensino, faz-se relevante apresentarmos o funcionamento da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), órgão integrante da administração direta do Poder Executivo tem, conforme a Lei Delegada nº 78 de 18 de maio de 2007, a seguinte finalidade, dentre outras: “a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da política estadual de educação” (AMAZONAS, 2007).

## APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

A fim de promover atendimento à política de avaliação expressa na Lei citada acima, o estado do Amazonas implementou em 2008 o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) através da portaria estadual GSE nº2.636/2008, edição 31.437 de 26 de setembro de 2008 (AMAZONAS, 2008).

Assemelhando-se à estrutura das avaliações do governo federal, o SADEAM, porém, avança no sentido não só de fornecer anualmente resultados por coordenadoria, turma, turno e alunos, mas também de avaliar séries e disciplinas que não são contempladas no SAEB.

Com esse projeto, o estado pretende diagnosticar anualmente os problemas da rede, monitorar o desenvolvimento de atividades educacionais, assim como se utilizar das informações do sistema para implantação de programas e políticas que auxiliem na busca de uma educação de qualidade em todo o estado.

Em seus primeiros anos de implantação (2008-2010), a empresa responsável pela coordenação, planejamento, execução e divulgação do SADEAM foi o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), da Universidade de Brasília (UnB). A partir de 2011, esse trabalho passou a ser executado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade de Juiz de Fora (UFJF), de Minas Gerais (MG).

Ao realizar aplicações anuais, a rede, por meio de seus gestores, procura fazer um acompanhamento contínuo a fim de perceber os avanços e dificuldades dos alunos, para que, dessa forma, sejam pensadas e planejadas ações e políticas de melhoria.

Em 2011, quando se consolidou a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o SADEAM aplicou testes de desempenho para os alunos dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, incluindo os alunos que estavam cursando os anos iniciais e finais da EJA (5º e 9º anos). No Ensino Médio, como nos anos anteriores, avaliaram-se, na modalidade regular e EJA, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Na edição de 2012, expandiu-se a avaliação dos alunos do Ensino Fundamental para os 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, mantendo-se a avaliação dos alunos da EJA, Anos Iniciais e Finais. Nesse ano, avaliaram-se os alunos das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e da EJA Ensino Médio em Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).

APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

Em 2013, avaliaram-se os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e EJA Anos Iniciais e Finais. Nas avaliações do Ensino Médio, o Sistema continuou desenvolvendo avaliações nas mesmas disciplinas, etapas de escolaridade e modalidades de ensino aplicadas em 2012 (CAED, 2015).

Em 2014, as etapas avaliadas foram 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio e Educação De Jovens e Adultos (EJA) nos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; nas disciplinas: Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).

Já no ano de 2015, avaliaram-se o 3º e 7º anos do Ensino Fundamental, o 1º e 3º anos do Ensino Médio, a EJA Presencial nos anos Iniciais e no Ensino Médio. As disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).

O 7º ano do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa, tem sido avaliado desde 2011, tendo ficado de fora, nesse período, somente o ano de 2014. Como foi exposto acima, a análise dos dados se baseou nos resultados das CDE 02 e 07; portanto, a seguir será caracterizada cada uma das coordenadorias, começando pela CDE 02, enfatizando-se que a apresentação dos resultados se limita ao componente curricular Língua Portuguesa do 7º ano, objeto de interesse nesta pesquisa.

A Coordenadoria Distrital de Educação 02 foi criada pela Lei Delegada nº 78 de 18 de maio de 2007 e é órgão vinculado à Secretaria Executiva Adjunta da Capital cuja função é prestar assistência e assessoramento às escolas.

Das 36 escolas pertencentes à CDE 02, 24 escolas ofertam o Ensino Fundamental II; porém, 16 delas ofertam o Ensino Fundamental II ao mesmo tempo em que ofertam outras etapas e/ou modalidades. Oito escolas trabalham unicamente com Fundamental II. Com 27.973 matriculados no ano de 2016, seus alunos pertencem às classes baixa e média.

Dentre as ações que cabem ao assessoramento realizar, está o acompanhamento dos indicadores das escolas, tais como: rendimento escolar, evasão, abandono e resultados nas avaliações externas, dentre outros.

APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

A escolha pela CDE 02 não foi aleatória, deu-se após análise dos resultados do SADEAM, especificamente da proficiência média em Língua Portuguesa do 7º ano no período empreendido entre 2011 e 2015, nos quais se constatou que, das sete coordenadorias da capital, a CDE 02 foi a que menos avançou.

Em 2015 foram ofertadas 70 turmas de 7º ano nas unidades de ensino desta coordenadoria. Em números absolutos, foram 2.336 alunos aprovados, 192 reprovados e 88 que deixaram de frequentar. Olhando especificamente para os dados por componente curricular e destacando a disciplina de Língua Portuguesa, objeto desta pesquisa, do 7º ano da CDE 02 os alunos, cuja participação no SADEAM em 2015 ficou em 76,6%, tiveram excelente desempenho em Língua Portuguesa. Resultado bastante significativo quando levado em conta número total de alunos aprovados: 2.300 de 2.336.

A CDE 02 saiu do padrão de desempenho básico, no qual permaneceu entre 2011 a 2013, para o padrão de desempenho proficiente, ou seja, os alunos conseguiram sair do processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à série e disciplina avaliada e conseguiram consolidar o aprendizado.

No entanto, ao se deter na análise do crescimento da proficiência média, percebe-se que, em comparação com as demais coordenadorias, a CDE 02 foi a que menos avançou, especialmente entre o período de 2013 a 2015.

É importante conhecermos o percentual de alunos que avançou do padrão de desempenho básico para o proficiente, mas não se pode ignorar o quanto se conseguiu e o tempo que foi necessário para se conseguir tal resultado. Esse cenário justifica o interesse em verificar se, dentre as ações pedagógicas implementadas pela Coordenadoria Distrital 02, os resultados do SADEAM ocupam lugar de interesse.

A CDE 07 está localizada na zona norte, a mais populosa de Manaus e junto à CDE 06 é responsável pela administração das escolas da região. São 28 escolas que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Destas, 16 ofertam Ensino Fundamental II juntamente com outras etapas e modalidades de ensino. Nenhuma oferta unicamente o Ensino Fundamental II. Em 2016, a coordenadoria contava com 36.980 alunos matriculados nessas etapas e modalidades de ensino.

A análise da proficiência média da CDE 07 no SADEAM demonstrou que ela é a coordenadoria que não só mais avançou, como também a que conseguiu que a maioria de seus alunos saísse dos padrões de desempenho mais baixos e avançassem para os mais altos.

## APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

Em 2015 a CDE 07 atendeu no Ensino Fundamental II um total de 13.930 alunos. A CDE 07 teve um quantitativo de 544 alunos reprovados e número maior ainda de alunos que deixaram de frequentar as escolas de sua responsabilidade. Somando-se reprovados e alunos que deixaram de frequentar as escolas desta coordenadoria, tem-se um universo de 1357 alunos com quadro de insucesso. Estreitando-se o olhar para o 7º ano, a CDE 07 registrou 3.639 alunos distribuídos em 88 turmas, sendo 3.343 alunos aprovados, 128 reprovados e 168 que deixaram de frequentar. Quanto aos resultados em Língua Portuguesa, obteve desempenho bastante significativo, uma vez que foram 3.268 alunos aprovados. Já em relação ao SADEAM 2015, 88 turmas da CDE 07 participaram do evento, alcançando uma participação significativa dos alunos: 82,4%.

Embora a CDE 07 permaneça no mesmo padrão de desempenho desde a primeira edição em que o 7º ano foi avaliado, percebe-se que há um avanço dentro desse padrão, e, mais, quando esse resultado é comparado ao das demais coordenadorias, percebe-se que a evolução da CDE 07 é a melhor dentre as outras.

Portanto, é interessante observar se esse bom desempenho, demonstrado nos resultados, é influenciado pelo trabalho voltado para a apropriação de resultados, e se a apropriação tem tido alcance sobre a evolução bem-sucedida que a coordenadoria tem demonstrado.

Ao se comparar o desempenho das duas coordenadorias com o desempenho da rede, percebe-se que ambas têm resultados melhores. No entanto, como a análise aqui proposta não se limita à edição de 2015, enfatiza-se que a CDE 02, apesar de estar no padrão de desempenho proficiente, é a que menos avançou ao longo dos anos em que o 7º ano foi avaliado; já a CDE07, embora esteja no padrão de desempenho básico, tem alcançado um crescimento significativo, o que a faz ser alvo da pesquisa que busca perceber se as ações por ela implementadas têm contribuído para estimular o uso dos resultados na construção das propostas pedagógicas de suas escolas.

Dessa forma, justifica-se o fato de não nos limitarmos à edição de 2015, já que representaria, no todo, uma análise superficial, uma vez que existe uma série histórica de resultados que podem contribuir para a reflexão das possibilidades que a utilização dos dados pode oferecer à rede.

Alguns critérios precisaram ser seguidos para se definir o recorte da pesquisa: (i) a disciplina de Língua Portuguesa, devido à formação da pesquisadora e à atuação ante a CAD; (ii) o 7º ano por pertencer à etapa que se desejava investigar: o Ensino Fundamental II. Isso porque essa etapa de ensino está entre os Anos Iniciais e Ensino Médio e tem sido, muitas vezes, responsabilizada pelas dificuldades que os alunos encontram ao chegar ao Ensino Médio.

De início, pretendia-se trabalhar com o 9º ano, série final da etapa; no entanto, como o último resultado desta série é de 2014, e não seria avaliada em 2016, já que o SADEAM não ocorrerá em 2017, decidiu-se pelo 7º ano, que pertence à mesma etapa de ensino e possui uma série histórica da proficiência média que cobre quatro anos de edição do SADEAM: 2011, 2012, 2013 e 2015.

Será aplicado um questionário aos professores de Língua Portuguesa do 7º ano lotados nas escolas das CDE investigadas; aos pedagogos e/ou apoios pedagógicos dessas escolas e aos assessores pedagógicos das CDE responsáveis pelo acompanhamento das escolas.

Além dos questionários, pretende-se coletar dados por meio de análise documental de relatórios, que são normalmente elaborados ou pelas CDE como forma de registrar o acompanhamento realizado nas unidades de ensino visitadas, ou pela própria equipe gestora das escolas.

Os dados a serem coletados serão relevantes para a pesquisa, uma vez que esclarecerão questões como: (i) o entendimento dos atores sobre o SADEAM, o que consideram como limites e possibilidades; (ii) as ações práticas definidas a partir da apropriação dos resultados; (iii) as mudanças ocorridas na prática pedagógica a partir da utilização dos resultados; (iv) a melhoria (ou não) dos resultados a partir da apropriação.

Por se tratar de um estudo que envolve fenômenos sociais, acreditamos que a metodologia mais apropriada para conduzir a análise da pesquisa a ser realizada é a de abordagem qualitativa, uma vez que, dentre as características que lhe são próprias, permite um enfoque maior na interpretação do objeto investigado, além de permitir dar maior importância ao contexto em que está inserido o objeto de pesquisa, permitindo, assim, a proximidade do pesquisador com os fenômenos estudados.

## APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

Pretende-se que essa proximidade permita a análise do uso prático que é dado aos resultados do SADEAM pelas CDE investigadas, já que a abordagem qualitativa também permite a análise de uma realidade subjetiva a ser explicitada nos dados que serão coletados através dos instrumentos de coleta que serão aplicados. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) assim se posicionam quanto às possibilidades da abordagem qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

As informações coletadas com os atores da comunidade escolar serão úteis para analisar as potencialidades e os desafios de se fazer uso prático dos resultados do SADEAM. Além dos questionários, pretende-se utilizar como procedimento metodológico a análise documental de relatórios (caso haja) elaborados pelas CDE investigadas e também das escolas que ofertem o 7º ano. Tal escolha metodológica se deve ao fato de que

[...] a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. A utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 55-56)

Dessa forma, pretende-se solicitar os relatórios aos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental das duas CDE investigadas, assim como aos coordenadores pedagógicos presentes nas escolas dessas CDE que ofertem o 7º ano, com o objetivo de verificar os encaminhamentos que são dados na proposta pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa após a divulgação dos resultados do SADEAM e o provável incentivo que é dado para se fazer apropriação dos resultados.

Outro levantamento que se pretende fazer por meio desses relatórios é se há monitoramento e avaliação de ações determinadas pela coordenação pedagógica das coordenadorias investigadas.

---

APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

A partir desta análise, procuraremos responder à questão: *quais ações a Coordenação de Avaliação e Desempenho pode promover para a apropriação de resultados junto às Coordenadorias Distritais de Educação visando à melhoria dos resultados das escolas sob sua responsabilidade?*

Caberá ainda buscar respostas para às seguintes perguntas:

1. Como é a receptividade dos resultados do SADEAM nas escolas das coordenadorias investigadas?
2. Quais ações foram desenvolvidas nas escolas a partir da divulgação dos resultados?
3. Quais as mudanças percebidas na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa a partir da apropriação dos resultados?
4. Como as CDE fazem o acompanhamento e monitoramento das ações e de seus resultados alcançados ou não?



APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

## Referências

AMAZONAS. **Lei Delegada nº 78 de 18 de maio 2007**. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Portaria do Gabinete do Secretário de Estado nº 2.636/2008**. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2008. Seção: Poder Executivo, p. 23.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

CAED. **O SADEAM**. 2015. Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufff.net/o-sadeam/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação na Educação Básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 24, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/980/980.pdf>>.

OLIVEIRA, L. K. M. **Três investigações sobre escalas de proficiências e suas interpretações**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

## SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

*Moisés dos Santos Cordeiro\**

*Luciana da Silva de Oliveira\*\**

*Marcelo Câmara dos Santos\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda a baixa participação e o baixo desempenho de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação do município de Uarini, nas três últimas edições do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Moisés dos Santos Cordeiro, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/ UFJF, em parceria com a colaboradora Profa. Dra. Luciana da Silva de Oliveira, e com o orientador Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos.

É notório que a expansão das avaliações externas no Brasil, nas últimas décadas, adquiriu centralidade em meio às políticas públicas educacionais, visando a efetivar o compromisso de elevar a qualidade do ensino básico no país (BARRETO et al., 2001; CASTRO, 2009; FERNANDES e GREMAUD, 2009; OLIVEIRA, 2011; MACHADO, 2012). Além dos programas nacionais, estados e municípios têm desenvolvido mecanismos de avaliação próprios, com o objetivo de obter indicadores mais específicos referentes aos seus respectivos sistemas de ensino e contextos locais. O Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) segue esse movimento.

Schneider e Rostiola (2015) destacam que as mudanças no modelo de administração pública das últimas décadas repercutiram no setor educacional, no qual se passou a defender a necessidade de maior transparência por parte das escolas, confluindo para a entrada de processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability). Tal mudança levou o Estado a avaliar e a fiscalizar os resultados obtidos pelas redes de ensino sob sua responsabilidade. É nesse cenário que surge a designação Estado-avaliador, visando à reorientação das políticas públicas.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Servidor da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas.

\*\* Professora do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí. Doutora em Educação (UFMG).

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sciences de L'education (Université de Paris X, Nanterre, Paris X, França).

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

Implantado em 2008, o SADEAM vem, a cada edição, efetivando-se como um instrumento que se propõe a fornecer um diagnóstico anual da situação educacional da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM). Esse índice possui características semelhantes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma vez que considera dois fatores básicos amalgamados que geram a nota em si: a proficiência dos alunos nas provas (SADEAM e PROVA BRASIL, para o IDEAM e o IDEB, respectivamente) e a taxa de aprovação. O cálculo é gerado do produto entre esses dois fatores (SILVA, MOREIRA e CÂMARA, 2015). É neste sentido que “o IDEAM estabelece uma relação direta entre avaliação interna e externa” (VIEIRA, FERNANDES e MELO, 2015, p. 289).

O desenho do SADEAM se constituiu, enfim, com a finalidade de accountability com um caráter generalista, como uma política top/down, visando a melhorar a qualidade da educação com a promoção de equidade e qualidade. Com seu formato censitário, evidencia o desempenho próprio do sistema e, especialmente pela rapidez do acesso às informações e resultados mais específicos, é privilegiado em detrimento de uma avaliação bienal e nacional (AMAZONAS, 2008).

Como nos lembra Machado (2012, p. 71), a avaliação externa “é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”. A partir dos resultados, tanto as agências governamentais como a equipe intraescolar podem rever seus processos educativos, buscando a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, há um reconhecimento de que nem sempre ocorre a construção de uma cultura avaliativa por parte das escolas, e nem sempre o impacto dos resultados incide sobre a resignificação da prática pedagógica. Como criticam Schneider e Rostila (2015, p. 497), há uma perspectiva de que o novo papel do Estado na condução das políticas públicas, “assevera as já profundas desigualdades sociais, principalmente por induzir, dentre outras coisas, à homogeneização (dos currículos, da organização das escolas) e à seletividade (dos mais aptos e mais bem preparados)”.

É importante destacar, contudo, que vivemos um momento no qual se questiona o papel do Estado diante das demandas advindas das sociedades capitalistas, que tende a direcionar para as instituições educacionais a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação ofertada. Nesta perspectiva, os resultados tendem a ser utilizados como instrumento de direcionamento das ações a serem implementadas pelas redes de ensino.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

Souza e Oliveira (2010, p. 795) afirmam que “são ainda escassas as investigações que se propõem a explorar o uso dos resultados nos processos decisórios pelas diversas instâncias do sistema educacional”. A institucionalização de tais resultados tem implicações nas políticas públicas de educação, envolvendo as instituições, o currículo, os profissionais e os estudantes, redesenhando a função do Estado diante das demandas educacionais atuais.

Nessa perspectiva, “os sistemas de avaliação precisam ser analisados para além da superfície vislumbrada por suas propostas e seus instrumentos de avaliação, com intuito de verificar qual sua potencialidade para colocar-se como marco de política educacional que efetivamente interfere na escola” (SOUZA e OLIVEIRA, 2010, p. 796). Compreendemos, enfim, que cabe uma análise de cada caso e seus elementos contextuais.

As duas escolas estaduais do município de Uarini-AM, que oferecem o 7º ano do Ensino Fundamental, apresentaram baixo percentual de participação e obtiveram desempenho considerado abaixo do básico nas edições do SADEAM de 2012, 2013 e 2015. De acordo com a classificação dos padrões de desempenho, isso significa que a maioria dos alunos dessas escolas ainda não adquiriu as habilidades mínimas estimadas para a etapa de ensino na qual se encontram.

Diante deste preocupante contexto, o presente caso de gestão visa a pesquisar *quais fatores têm proporcionado a baixa participação e o baixo desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais do município de Uarini-AM nas avaliações externas do SADEAM*. O objetivo é compreender os fenômenos ligados às causas que têm levado as escolas estaduais de Uarini, que atuam com os anos finais do Ensino Fundamental, a apresentar baixa participação e baixo desempenho nas avaliações do SADEAM, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A presente investigação foi estruturada em um viés qualitativo, buscando “estudar os fenômenos educacionais e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem, respectivamente, tendo o cotidiano como campo de expressão humana” (SILVA e URBANESKI, 2009, p. 48). Até o momento foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental. Todavia, na perspectiva de elencar dados relacionados aos atores do universo em questão, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, do 7º ano do Ensino Fundamental, das duas escolas em foco. Também serão aplicados questionários aos alunos.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

É importante salientar, no entanto, que o caso em estudo não nos permite generalizar a Rede Estadual de Ensino do Amazonas, mas nos oferece um panorama das duas escolas estaduais do município de Uarini. Os dados possibilitam uma reflexão sobre a baixa participação e o baixo rendimento dos alunos nas avaliações do SADEAM, o que pode influenciar estudos posteriores, potencializando a presente produção.

Para fins de contextualização, cabe destacar que a implantação do SADEAM se deu a partir do Decreto nº 6.094/2007, que trata da implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Neste foram estabelecidas 28 diretrizes que determinam a atuação, em regime de colaboração, das esferas federal, estadual e municipal, visando a melhorias na educação. A efetivação do SADEAM, como política de avaliação do estado do Amazonas, ocorreu através da Portaria GSE nº 2.636/2008, edição 31.437, de 26 de setembro de 2008 (AMAZONAS, 2008), sendo implementado pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), da Universidade de Brasília (UNB), o qual coordenou os trabalhos no estado até o ano de 2010. A partir de 2011, a instituição responsável pela execução da avaliação do SADEAM passou a ser o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O formato das avaliações do SADEAM é definido a partir de uma matriz de referência, que é um recorte da matriz curricular de cada etapa de ensino. A matriz de referência do SADEAM tem como base as habilidades presentes na matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Proposta Curricular do Estado do Amazonas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Os conteúdos selecionados são considerados essenciais para cada etapa de escolaridade avaliada. Assim, os testes são aplicados a um número apreciável de alunos e “os resultados levam em consideração cada uma das habilidades presentes nas matrizes de referências” (AMAZONAS, 2008).

Dentre o universo avaliado temos a Coordenadoria Regional de Educação do município de Uarini<sup>1</sup>, que possui três escolas estaduais. Aqui tomamos como objeto de estudo apenas as duas escolas que oferecem o 7º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, um dos autores exerceu a função de coordenador regional de ensino, no decorrer dos anos de 2013, 2014 e 2015. A partir disso foi possível constatar a baixa participação, bem como o baixo desempenho de tais escolas no SADEAM, com médias inferiores às da Rede Estadual. Emergiu, assim, o anseio por investigar os motivadores de tal situação.

1 De acordo com o Censo Escolar de 2015, a Coordenadoria Regional de Educação do município de Uarini possui 1.442 alunos da Educação Básica e 224 da EJA (Educação de Jovens e Adultos), bem como 89 docentes e 23 administrativos distribuídos nas três escolas estaduais localizadas nas zonas rural e urbana.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

No caso da Escola Estadual Edson Melo (EEEM), esta é a responsável pelo atendimento de toda a demanda do Ensino Médio do município de Uarini. Portanto, recebe um percentual significativo de alunos. Quase metade dos professores tem como área de formação o Curso Normal Superior, ofertado por meio do programa do Governo do Estado do Amazonas PROFORMAR. É notória a carência de professores licenciados em áreas específicas, tais como Física, Química, Língua Portuguesa e Matemática. Quanto à Escola Estadual Cinthia Régia Gomes do Livramento (EECRGL), além dos problemas relacionados ao acesso e permanência dos alunos, possui um quadro docente móvel, alterado a cada dois anos, tendo em vista que todos os professores são oriundos do PSS (Processo Seletivo Simplificado) da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC). Em suma, é possível afirmar que os principais desafios enfrentados pelas escolas em pauta refere-se à carência de professores com formação em áreas específicas, assim como a rotatividade, pelo fato de um número significativo de docentes atuar em regime de contrato temporário.

A pesquisa documental – especialmente no site do CAEd/UFJF<sup>2</sup> – possibilitou o acesso às médias de proficiência das escolas, da Coordenadoria Regional e da Rede Estadual em questão, nos anos de 2012, 2013 e 2015, no SADEAM. A seguir, a tabela 1 apresenta os dados referentes à Matemática.

**Tabela 1. Resultados das médias de proficiência da Rede Estadual de Ensino e das escolas pesquisadas no SADEAM 2012, 2013 e 2015 – 7º ano do Ensino Fundamental – Matemática**

ESCOLAS	SADEAM 2012	SADEAM 2013	SADEAM 2015
E. E. Edson Melo	195,2	197,1	204,4
E. E. Cinthia Régia Gomes do Livramento	-	-	181,1
Coordenadoria Regional	195,2	197,1	200,1
Rede Estadual	211,8	211,7	220,7

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados disponíveis em CAEd-UFJF/SEDUC.

Como se pode observar, a EECRGL participou pela primeira das avaliações do SADEAM, com o 7º ano do Ensino Fundamental, em 2015, e apresentou uma proficiência bem abaixo da EEEM, assim como da Rede Estadual de Educação do Amazonas – apenas 181,1. Em contrapartida, a EEEM obteve um aumento de cerca de nove pontos, embora ainda 16 pontos abaixo da média da rede.

<sup>2</sup> Para saber mais, acessar: <<http://www.sadeam.caeduff.net/>>.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

Nas edições de 2012 e 2013, a proficiência média da Coordenadoria Regional foi a mesma da EEEM, por ser a única escola que atendia a essa etapa de ensino na região. Em 2015, a proficiência da Coordenadoria Regional foi resultado da média das duas escolas estaduais em pauta. De modo geral, podemos afirmar que houve avanços no município de Uarini.

Outro aspecto que merece destaque, além da média de proficiência, é a distribuição dos alunos por padrão de desempenho em ambas as escolas. Os resultados de proficiência aferidos no SADEAM são agrupados em padrões de desempenho, definidos por meio de cortes numéricos que agrupam os níveis de proficiência, definindo um perfil para cada escola. Esses cortes dão origem a quatro padrões: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado.

A distribuição apresenta o percentual de alunos que realizaram os testes nas áreas de conhecimentos avaliadas, levando em consideração as habilidades e competências aferidas na matriz de referência. Cada item avaliado constitui uma habilidade e, dependendo dos erros e acertos, são classificados em um dos padrões de desempenho. Em geral, a proficiência média de cada escola é alocada no padrão de desempenho com maior percentual de alunos.

Ainda de acordo com os dados disponibilizados pelo CAEd/UFJF, o resultado da proficiência dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental das escolas em questão, na disciplina de Matemática, apresenta-se preocupante em ambas as escolas, refletindo nos resultados da Coordenadoria Regional de Educação de Uarini. Os percentuais de alunos alocados nos padrões de desempenho abaixo do básico e básico são mais elevados do que os apresentados pela Rede Estadual.

Com um olhar específico à EEEM, percebe-se que nas últimas edições a escola conseguiu reduzir o percentual de alunos no padrão de desempenho abaixo do básico. Em 2012, a instituição apresentava um percentual de 59,8%, sendo reduzido para 54,1%, em 2013, e 47,1%, na edição de 2015. Esse dado, porém, ainda é acima do apresentado pela Rede Estadual, que, em 2015, alocou 30,8% dos alunos no padrão de desempenho abaixo do básico.

Por outro lado, na EEEM houve mudanças significativas nos padrões de desempenho básico e proficiente. Em 2013, 35,7% dos alunos encontrava-se no padrão de desempenho básico. Na edição de 2015, esse índice subiu para 44,7%. Todavia, no padrão de desempenho proficiente, houve uma queda dos 10,2%, em 2013, para 8,2%, em 2015.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

No caso da EECRGL, em sua primeira participação no SADEAM, em 2015, os resultados não foram satisfatórios. No padrão de desempenho abaixo do básico, o percentual de alunos alcançou 68,4%. Outros 31,6% foram alocados no padrão de desempenho básico. Esse resultado reflete, diretamente, no desempenho da Coordenadoria, que apresentou uma leve redução no percentual de alunos pertencentes ao padrão de desempenho abaixo do básico, embora tenha incorporado mais uma escola: de 54,1%, em 2013, para 51,1%, em 2015.

A partir da tabela a seguir, apresentamos os resultados concernentes à disciplina de Língua Portuguesa.

**Tabela 2. Resultados das médias de proficiência da Rede Estadual de Ensino e das escolas pesquisadas no SADEAM 2012, 2013 e 2015 – 7º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**

ESCOLAS	SADEAM 2012	SADEAM 2013	SADEAM 2015
E. E. Edson Melo	18/9,9	188,7	190,4
E. E. Cinthia Régia Gomes do Livramento	-	-	174,5
Coordenadoria Regional	189,9	188,7	187,5
Rede Estadual	206,3	206,6	215,9

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados disponíveis em CAEd-UJFJ/SEDUC

Conforme os dados da tabela 2, a média de proficiência da Coordenadoria Regional de Educação do município de Uarini, encontra-se abaixo da média da Rede Estadual de Ensino, tanto em 2012, como em 2013 e 2015, mantendo-se praticamente estável. Porém, a Rede Estadual obteve um salto significativo de 2013, com uma proficiência de 206,6, para 215,9, na edição de 2015.

A EEEM alcançou um pequeno avanço. Em 2013 apresentava uma proficiência média de 188,7, que passou para 190,4, em 2015, ainda que abaixo da média da rede. Por sua vez, a EECRGL, que, como já foi destacado, participou pela primeira vez do SADEAM em 2015, obteve resultado bem abaixo da média do estado, assim como da média da Coordenadoria.

Quando consideramos a distribuição dos alunos nos padrões de desempenho, focando as médias de proficiência na disciplina de Língua Portuguesa, é possível averiguar um melhor desempenho em relação à Matemática. No entanto, a Coordenadoria e as escolas em pauta apresentam resultados abaixo das médias da Rede Estadual.



SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

Em 2012 a Coordenadoria apresentou um percentual de 35,6% de alunos alocados no padrão de desempenho abaixo do básico, e 48,3% no padrão básico. A Rede Estadual, por sua vez, alcançou 23,8% de alunos no padrão de desempenho abaixo do básico, e 43,5% no básico. Na edição seguinte, no ano de 2013, a Coordenadoria obteve uma elevação para 37,8% de alocação no padrão de desempenho abaixo do básico, e ligeira queda para 45,9% no básico. Nesse ínterim, a Rede Estadual também obteve elevação para 25,2% e declínio para 40,8% nos padrões de desempenho abaixo do básico e básico, respectivamente.

Em 2015, com a inserção da EECRGL, o desempenho da Coordenadoria praticamente manteve-se o mesmo no padrão abaixo do básico – 37,5% de alocação -, ao passo que no padrão básico houve declínio para 43,3%. A rede atingiu 19,2% no padrão de desempenho abaixo do básico, e 38,7% no básico. Em suma, de modo contrário às expectativas, o percentual de alunos no padrão abaixo do básico vem elevando-se, enquanto o percentual de alunos no padrão básico vem decrescendo no âmbito da Coordenadoria.

Outro aspecto importante diz respeito ao percentual de participação dos alunos nas avaliações externas, de modo geral. Tal questão requer um estudo sistemático e processual da realidade educacional investigada. Trata-se de um tema que merece destaque, tendo em vista a relevância dos dados que são elencados nas avaliações e que servem de subsídio para a formulação de novas políticas públicas. Não atentar para esse dado pode gerar uma incoerência, podendo levar a decisões “que dizem respeito a alunos, professores e gestores, ou seja, de gestão educacional, sendo capazes de mudar vidas, ao serem tomados como media única no processo avaliativo” (SILVEIRA e FERRON, 2012, p. 8).

No caso da Prova Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) definiu, em 2015, que a divulgação dos resultados está condicionada à participação mínima de 80% do corpo discente declarado ao Censo Escolar (INEP, 2015). Tal mudança direcionou o SADEAM a uma nova perspectiva, definindo que, para se aferir dados fidedignos, é necessária tal participação mínima de 80% dos alunos na série/ano avaliado.

Os dados das três últimas edições do SADEAM possibilitam aferir que tanto a EEEM quanto a Coordenadoria apresentaram um percentual de participação de 71,3%, reduzindo esse indicador para 64,9% em 2013. Em 2015, com a inserção da EECRGL na avaliação, o percentual da Coordenadoria elevou-se para 70,3%. A EEEM teve

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

72,6%, ao passo que EECRGL teve apenas 61,3% de participação. Nesse ínterim, os percentuais da Rede Estadual foram mais elevados: 78,5%, e 83,9% nas edições de 2013 e 2015, respectivamente. Em suma, os dados de participação da Coordenadoria Regional de Educação de Uarini, aferido a partir do desempenho da EEEM e EECRGL, apresentam-se inferiores a 80% nas edições de 2012, 2013 e 2015,

Diante de tais dados, percebemos a necessidade de uma maior compreensão dos fatores que levam os alunos a não participarem das avaliações externas, tendo em vista que o SADEAM é uma política da SEDUC que faz parte, inclusive, da organização curricular das escolas estaduais. São implementadas ações como a aplicação de simulados, no decorrer do ano letivo, bem como o uso de materiais adaptados com foco nos descritores do SADEAM.

A partir do exposto, reiteramos que uma das formas de divulgação dos dados cabíveis de interpretação das avaliações externas são os padrões de desempenho. Eles “indicam o grau de cumprimento dos objetivos educacionais considerados essenciais e expressos na Matriz de Referência para avaliação, bem como as metas de desempenho a serem alcançadas” (AMAZONAS, 2013, p. 35).

O SADEAM apresenta os resultados obtidos nos testes de proficiência de cada unidade escolar, considerando “agrupamentos que apresentam descrições de habilidades e competências diferentes, e são elaboradas com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos estudantes” (AMAZONAS, 2015, p. 27).

Além da proficiência média, o percentual de participação de cada escola nas avaliações do SADEAM constitui um elemento que possibilita uma leitura mais consistente dos dados elencados, pois “quanto mais alunos do universo previsto para ser avaliado participarem, mais fidedignos serão os resultados encontrados e maiores as possibilidades de se implementar políticas que atendam a esse universo de forma eficaz” (AMAZONAS, 2015, p. 58).

A participação na avaliação educacional é definida como o percentual da razão entre o número de alunos que responderam aos testes, e, portanto, possuem um resultado (também chamados de alunos efetivos, ou efetivamente avaliados), e os alunos inicialmente esperados, dadas as informações sobre o contingente em cada etapa/série a ser avaliada (chamadas de alunos previstos para a avaliação). Observando a participação dos alunos, aproximamo-nos da utilização das informações para o sistema de ensino.

Assim, diante das diversidades dos dados e informações das avaliações em larga escala, algumas questões surgem, conforme destacadas por Soligo (2010, p. 3), que podem orientar o uso de seus resultados, quais sejam:

[...] como esses dados podem ser utilizados nas escolas para contribuir na melhoria da qualidade da educação? Como professores e gestores utilizam esses dados? Como é feita a divulgação de resultados internamente na comunidade escolar? Existem programas direcionados as avaliações de larga escala nas escolas para auxiliar professores e gestores no uso dos resultados e processos destes sistemas?

Refletir sobre as questões apresentadas, tentando buscar respostas, é importante, sobretudo quando se compreende que a melhoria do desempenho dos educandos perpassa um conjunto de fatores que envolvem os sujeitos responsáveis pelo processo educativo. Nesse cenário, a utilização, interpretação e apropriação dos resultados das avaliações em larga escala constitui ferramenta essencial para subsidiar ações e tomadas de decisão na perspectiva de se propagar uma proposta educacional que atenda, de fato, aos anseios da sociedade. Almeja-se, sobretudo, a formação dos cidadãos como sujeitos ativos e partícipes dos processos decisórios, seja em nível municipal, estadual ou nacional.

Com o prosseguimento da pesquisa, a partir das entrevistas e dos questionários com os atores escolares do lócus de estudo, nosso intuito é buscar respostas para questionamentos do tipo: como alunos, professores e equipe gestora vislumbram o SADEAM no contexto escolar? Que ações são implementadas pelas escolas no sentido de sensibilizar os discentes a participarem das avaliações do SADEAM? Existe um movimento que visa a implementar uma cultura avaliativa na escola? Como os resultados das últimas edições foram recebidos pela comunidade escolar? Que estratégias de ação foram adotadas para melhorar o percentual de participação dos alunos nas avaliações do SADEAM? Até que ponto os resultados das avaliações do SADEAM têm sido utilizado como instrumento de autoavaliação e revisão da prática pedagógica? Foram adotadas estratégias com foco na melhoria do rendimento dos alunos?

## Referências

AMAZONAS. **Amazônia – Rede**. 2008. Disponível em: <<http://www.amazonianarede.com.br/seduc-avaliara-mais-de-270-mil-estudantes-po-meio-do-sadeam/>>. Acesso em: 3 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Revista da Gestão Escolar SADEAM – 2015**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED, v. 2, jan./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do ensino. **Sumário Executivo SADEAM – 2013**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED, v. 7, jan./dez. 2013.

BARRETO, E. S. S. et alii. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 49-88, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/php?script=sci\\_artext&pid=S0100-15742001000300003&nrm=iso](http://www.scielo.br/php?script=sci_artext&pid=S0100-15742001000300003&nrm=iso)>. Acesso em: 26 out. 2016.

CASTRO, M. Sistemas de Avaliação da educação no Brasil, avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2016.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et alii. (Orgs.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 28 out. 2016.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_5\\_1/educacao\\_01\\_70-82.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2016.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM): O CASO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE UARINI- AM

OLIVEIRA, D. A. **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2011.

SCHNEIDER, M.; ROSTIROLA, C. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790/37015>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

SILVA, R. P.; MOREIRA, L. V.; CÂMARA, M. A atuação do Gestor na Utilização dos resultados das Avaliações Estaduais do SADEAM em Duas Escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 01 da SEDUC/AM. In: QUIOSSA, A. S.; MACHADO, C. S. M.; VILARDI, L. G. A.; SANABIO M. T. (Orgs.). **Casos de Gestão**. Juiz de Fora: FADEP/CAED, 2015.

SILVA, R.; URBANESKI, V. **Metodologia do Trabalho Científico**. Indaial: Ed. Grupo Uniassevi, 2009.

SILVEIRA, C.; FERRON, A. Reflexões sobre Avaliação Externa no contexto de uma Rede Municipal de Ensino: Elemento para pontuar a qualidade na educação. **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT05\\_\\_Estado\\_e\\_Politica\\_Educacional/Trabalho/09\\_03\\_55\\_GT\\_05\\_Carmem\\_Lucia.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT05__Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/09_03_55_GT_05_Carmem_Lucia.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2016.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Política e Gestão Educacional (Online)**, v. 8, p. 1-15, 2010. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1\\_Possibilidades\\_e\\_Desafios\\_Valdecir\\_Soligo.pdf](http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2016.

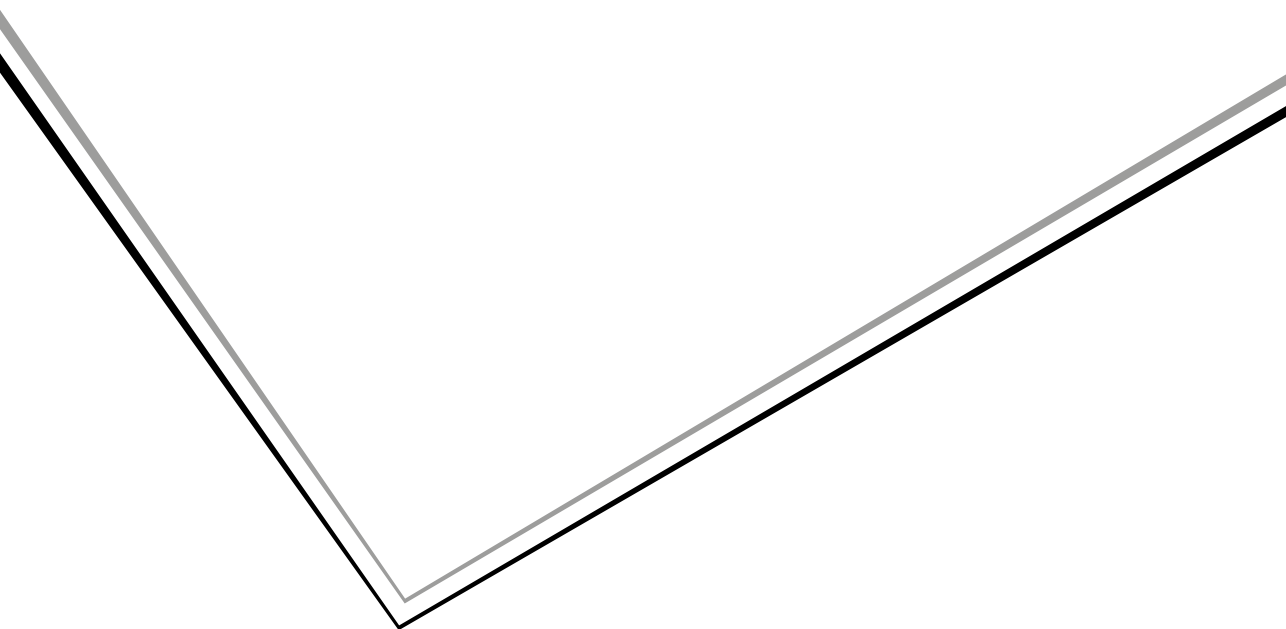
SOUZA, S.; OLIVEIRA, R. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/148/147>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

VIEIRA, M. F.; FERNANDES, T. W. P.; MELO, M. P. C. Escola Estadual André Vidal de Araújo: Rendimento Escolar versus Desenvolvimento nas Avaliações do SADEAM. In: QUIOSSA A. S.; MACHADO, C. S. M.; VILARDI L. G. A.; SANABIO, M. T. (Orgs.). **Casos de Gestão**. Juiz de Fora: FADEP/CAED, 2015.



# SEÇÃO 8

Formação de Professores  
e Gestores







# FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

*Maria Elizabete Souza Couto\**  
*Sônia Fonseca\*\**

## O começo da conversa...

Vivemos em uma sociedade extremamente dominada pelas organizações, sejam elas organizações públicas ou privadas. Nelas, as pessoas trabalham em conjunto com objetivos “comuns” para oferecer bens e serviços à sociedade. Em toda a harmonia nessa prestação de serviços ou produção de produtos, está o Gestor.

Porém nem sempre foi assim. Antes da Revolução Industrial, não existiam empresas formais como conhecemos hoje. O trabalho era artesanal e os trabalhadores (artesãos), faziam seus produtos em casa. Com o advento da Revolução Industrial (1870), as empresas surgiram como organizações e têm dominado a estrutura social. Da mesma forma, a escola formal como local de aprendizagem recebeu influência da Revolução Industrial, embora se tenha registro do Método de Ensino Mútuo<sup>1</sup> em 1797, desenvolvido por Andrew Bell e Joseph Lancaster, o método foi o pontapé para a escola formal como local de aprendizagem.

Joseph Lancaster abriu uma escola de alfabetização (primeiras letras) para crianças de condição social na linha de pobreza em um dos bairros periféricos de Londres, inicialmente, utilizando o método tradicional de ensino individual. Mas, o sucesso de seu ato fez crescer o número de crianças querendo alfabetizar-se e Lancaster não teve outra opção a não ser inovar o Método de Ensino Mútuo, utilizou-se dos alunos mais velhos e com mais desempenho para ajudá-lo como monitor. Assim, nascia a tipologia da escola formal com a arquitetura de sala de aula que conhecemos e são utilizadas ainda hoje.

Apesar de todos esses movimentos na empresa e, em seguida, nas escolas, envolvendo a gestão, somente a partir de 1911, é que a Administração tornou-se ciência com as pesquisas feitas Frederick Winslow Taylor sobre tempos e movimentos na indústria. A partir de Taylor, as organizações estruturam-se com

\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica – Mestrado Profissional na Universidade Estadual de Santa Cruz / UESC.

\*\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica – Mestrado Profissional na Universidade Estadual de Santa Cruz / UESC.

1 Referia-se à formação de várias pessoas simultaneamente em uma época que o ensino era individual.

capacidade de cumprir objetivos que pessoas sozinhas não seriam habilitadas de atingir. Em uma concepção mais contemporânea, segundo Teixeira (1998, p. 4), as organizações têm o objetivo de “estabelecer relações formais entre as pessoas, e entre estas e os recursos, para atingir os objetivos propostos”.

Antes, porém, de iniciarmos nossa reflexão sobre a Gestão das organizações de ensino, sejam elas em qualquer nível, pública ou privada, vemos como necessário começar estabelecendo a diferença entre os conceitos de Administração e Gestão.

A palavra Administração, de origem latina, significa dirigir recursos: humanos, materiais e financeiros. O conceito obteve notoriedade a partir das pesquisas do francês Jules Henri Fayol, em 1949, determinando como funções da Administração: “Planejar, Organizar, Comandar, Coordenar e Controlar”. Essas funções são encontradas, em nossos dias, em organizações de qualquer natureza, sejam elas de grande ou pequeno porte, nas indústrias, comércio, organizações com ou sem fins lucrativos.

Assim, a palavra Administração está intimamente ligada aos aspectos técnicos com foco nos processos administrativos. Nesse sentido, o Administrador é responsável por conduzir as organizações observando suas funções.

Já o termo Gestão, também de origem latina, *gerere* é, normalmente, usado como sinônimo de Administração e ultimamente está mais em voga. Entretanto, seus princípios fundamentais estão ligados ao estímulo à participação, à autonomia e à responsabilidade dos processos. Dessa forma, entendemos que “Gestão” está relacionada às organizações modernas e, principalmente, àquelas voltadas à educação, e é essa a concepção que faremos nossa reflexão.

A eficiência dos serviços de qualquer organização está, então, vinculada à qualidade da Gestão. O Gestor, independente da área da organização, é responsável por fazer acontecer. Ele é o maestro e deve reger a orquestra de modo a propiciar aos ouvintes a melhor audição. Para tanto, ele harmoniza: flautas, teclados, metais, instrumentos de corda, percussão, etc.

Com o Gestor de organização não é diferente. E para o Gestor Escolar, em nosso julgamento, a responsabilidade pela harmonia e eficiência na apresentação de uma sinfonia é ainda maior. Ele tem sob sua batuta, servidores técnicos, docentes, os pais dos educandos e na ponta de seu objetivo maior, o próprio educando em

formação esperando que seu ouvido seja afinado para saber ouvir a sinfonia. O Gestor Escolar é um “Líder Educador”. Não lhe bastam apenas as ferramentas de gestão. É preciso que seja o exemplo da gestão e na gestão. Utiliza-se da gestão como instrumento para a educação, e as ferramentas servem para melhorar as estruturas e procedimentos dos processos organizacionais.

Ao “Líder Educador”, ou seja, ao Gestor Escolar, consiste a responsabilidade de (re) construir valores e princípios, que possibilitem aumentar o grau de compreensão sobre si próprio e propicie aos outros esse encontro. Senge (2005, p. 48) afirma que “a aprendizagem é, ao mesmo tempo, profundamente pessoal e inerentemente social; não apenas nos conecta com o conhecimento no abstrato, mas também uns com os outros. Por que outra razão seria tão importante um professor notar algo de especial em um aluno?”.

Nesse sentido, o Gestor tem a capacidade de recriar uma escola. Não por Decreto, mas pelo *compromisso* em (trans)formar os sujeitos que estão sob sua batuta. O *compromisso* somado à *atitude* formam uma das ferramentas da eficiência para a Gestão escolar. Uma boa reflexão pode ser vista em Whitty que,

inspirando-se no exemplo belga, Philipp Perrenoud (2002) mobiliza o conceito de “poder organizador” para sugerir novas modalidades de funcionamento das escolas. Há um campo aberto de possibilidades, entre visões extremas do “Estado” e do “mercado”: “O verdadeiro desafio consiste em evitar processos atomizados de decisão, consolidando uma responsabilidade coletiva pela educação, sem recriar lógicas de planejamento centralizado [...] que ajudaram a legitimar a tendência atual para considerar a educação como bem privado e não como responsabilidade pública. (WHITTY, 2001 *apud* NÓVOA, 2002, p. 20, grifos do autor)

Historicamente, os arranjos organizacionais são feitos do topo para a base com estruturas burocráticas e gestores que atomizam os seus *stakeholders* excluindo a oportunidade da escola inserir-se na contemporaneidade.

Outra ferramenta de gestão é o *diagnóstico*. Sem buscar culpados, o diagnóstico é um instrumento que possibilita visualizar todos os aspectos (pontos fortes e fracos; oportunidades e ameaças) na organização. Como estão as aulas? A frequência de professores e educandos? Os recursos físicos e financeiros estão coadjuvando para a aprendizagem eficiente? Como está a imagem da escola junto à comunidade? Em que contexto a escola está inserida? Assim, como um *check-up* que o gestor faz

todo ano para verificar suas condições de saúde física é necessário que se faça, periodicamente, também na organização escolar.

Existe uma ferramenta essencial na Administração, criada por Kenneth Andrews e Ronald Cristensen e popularizada por Michael Porter, na década de 1970, utilizada para realizar o diagnóstico organizacional conhecida como Matriz SWOT<sup>2</sup>. A matriz SWOT analisa o ambiente e dá suporte para o planejamento da organização. É por meio da aplicação dessa matriz que a organização pode perceber claramente quais são seus pontos positivos (suas forças) e pontos negativos (suas fraquezas) no ambiente interno da organização e no ambiente externo, suas oportunidades e ameaças. Esse diagnóstico dá ao gestor a oportunidade de melhorar o desempenho da organização.

Para melhor entendimento, vejamos a figura a seguir como a forma mais conhecida de representação da matriz. Entretanto, pode ser feita também como uma lista. O importante é o conteúdo que se consegue levantar com o seu uso:

**Figura 1. Modelo de Matriz SWOT**



Fonte: Google Images (2017).

No ambiente interno, pontos fortes (forças) são todos os aspectos considerados como bons, positivos. Por exemplo, vejamos a análise do corpo docente de uma escola. Em alguns casos, quando o diagnóstico indicar o corpo docente como ponto

<sup>2</sup> SWOT significa: S = Strengths; W = Weaknesses; O = Oportunities e T = Threats.

## FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

fraco (fraquezas), o gestor terá que encontrar condições para torná-lo forte por meio da formação de seus docentes e, assim, se procede com todos os recursos que compõem a organização escolar.

Na análise externa, uma ameaça constante para a educação pública são os cortes de verbas e a incerteza que temos com a falta de prioridade das políticas públicas voltadas para a formação docente e a educação. E como oportunidade pode se considerar alguma desregulamentação governamental que dê maior flexibilidade para a gestão, como, por exemplo: o Programa Dinheiro na Escola; “autonomia” universitária, plano de incentivo a carreira docente, etc.

No caso das organizações privadas, a ameaça externa se dá pela instabilidade econômica e a sucessiva falta de demanda adstrita à grande concorrência. Como oportunidade, os exemplos dependem da criatividade de seus gestores, tais como: ganho com economia de escala, adaptação do parâmetro curricular, número maior que o permitido de estudantes em sala de aula, disciplinas consideradas “menos importantes” que são ofertadas na modalidade à distância. Tais estratégias levam apenas ao bom resultado financeiro, mas que provocam uma catástrofe com relação à qualidade do ensino.

Enfim, como via de regra, um grande desafio na gestão são as *peessoas*, e sem elas nada pode ser realizado. Pensamos que o Gestor Escolar deva desenhar uma gestão baseada no que Nóvoa (2002) define como o desenvolvimento das três famílias de competências que são pensadas para o professor, mas, aqui, atribuímos também ao Gestor da escola enfatizando que

Defenderei que os programas de formação têm de desenvolver três famílias de competências – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. (NÓVOA, 2002, p. 22)

Com esse foco, o trabalho do gestor é o de “Líder Educador”, que tem, em um só ambiente, o objeto e sujeito ao mesmo tempo, fazendo do espaço da gestão um lugar para aprender e ensinar na busca constante da eficiência da formação e da aprendizagem.

Nesse sentido, nas duas últimas décadas, vêm sendo implantadas e implementadas pelos governos, federal e estadual, iniciativas de formação de gestores e professores

## FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

como tentativa de ampliar e melhorar a educação nas dimensões administrativas e pedagógicas, atendendo, assim, a uma nova configuração que se faz presente na nova ordem social (CASTELLS, 2002), com potencialidades para transformar atividades sociais, pedagógicas e formativas.

Para o desenvolvimento de tais atividades, é necessária a presença de ações e políticas governamentais no campo da educação para encontrar novas formas de superar o modelo de formação baseado na racionalidade técnica e que tenha um projeto “com visão de processo, um movimento de permanente ‘vir a ser’, como o movimento das ondas que se desdobram em ações que se doblam e concretizam em processo de reflexão” (MORAES, 1996) e numa nova configuração formativa (COUTO, 2016, p. 2).

Este novo modelo traz conceitos que se fundamentam nos princípios da autonomia, participação, aprendizagem colaborativa e democracia “em que as atividades administrativas contam com a participação de todos os atores da comunidade escolar, cujas responsabilidades são definidas em Projetos Políticos Pedagógicos” (CASTRO, 2007, p. 29).

Este projeto precisa retratar a escola e sua comunidade (professores, gestores, coordenadores, alunos, funcionários, pais e comunidade). Eis a marca/presença dos *stakeholders*. Tal situação também se faz presente no contexto dos Programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional, quando consideramos a escola e sua comunidade como sujeito e objeto de estudo nas pesquisas, e os professores da educação básica como pesquisadores. Pesquisas realizadas por esses profissionais trazem para nossa reflexão a produção de um conhecimento que ora está sendo sistematizado, contribuindo, assim, para o repensar da escola e das suas funções.

### **Os casos de gestão**

Neste momento, apresentaremos cinco casos de gestão, de abordagem qualitativa, que foram realizados por profissionais da Educação Básica no contexto do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), em nível de Mestrado Profissional, na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG.

Estes casos têm como objeto de estudo a formação. Assim, para Marcelo Garcia (1999), até os anos 1990, era na área da Didática que os trabalhos e a produção científica sobre formação de professores encontravam lugar para discussão e

## FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

reflexão das suas pesquisas. Em seguida, com o crescente número de produção e de pesquisadores preocupados com a formação, como objeto de estudo e pesquisa, a nova área foi se “apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar” (GARCIA, 1999, p. 24).

Nesse novo panorama, o objeto da formação docente centra-se nos “processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26). Um conceito que abrange vários aspectos, tais como: a formação inicial, porque os mestrandos estão iniciando a sua formação como pesquisadores; e a formação continuada, porque estão em um processo formativo que vai ampliando o seu repertório de conhecimentos sobre a formação e a gestão, bem como a construção de habilidades, disposições, competências, etc., tendo como princípio formar-se para melhorar a aprendizagem e a formação dos seus alunos.

Tal processo contribui para o desenvolvimento profissional e está relacionado às condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, visto que abrange a valorização e identidade profissional, o salário, as relações e o apoio dos colegas e gestores, a estrutura da escola (local de trabalho), a disponibilização de material didático, etc. (IMBERNON, 2002).

Assim, a pesquisa realizada na escola, tendo como pesquisador o professor da Educação Básica, ajuda-nos a

conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. (ANDRÉ, 2010, p. 176)

De acordo com os casos que aqui apresentaremos, para conhecer a escola, a gestão, os gestores e professores nas suas singularidades e diferenças, inicialmente, os pesquisadores descrevem casos de gestão e os analisam em seguida. Nesse tipo

## FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

de pesquisa, fazer o estudo e analisar um caso parte do desejo, inquietação para conhecer e compreender fenômenos sociais e educacionais complexos. Assim,

o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos. (YIN, 2005, p. 20)

É neste contexto de investigação que apresentaremos os casos de gestão realizados por cinco professores da Educação Básica, dos estados de Minas Gerais e Amazonas, tendo como objeto de estudo a formação no contexto da gestão. Uma gestão que envolve gestores, coordenadores e profissionais da educação em formação. São casos que apresentam a gestão com uma visão de processo, um movimento de permanente de “vir a ser”, desdobrando-se em ações que se dobram e concretizam em processo de reflexão e ação (MORAES, 1996), *na e com a escola*, os professores, gestores, comunidade, etc. Estes casos apresentam a “gestão” tendo como objeto a formação desses profissionais no contexto.

O primeiro caso, intitulado “Currículo da formação de gestores: experiências no CAEd/UFJF”, analisa o curso de Especialização *lato sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, procurando pistas e indícios para responder a seguinte questão de pesquisa: como o curso de Especialização em Gestão da Educação Pública buscou articular teoria e prática em seu currículo, visando a superar um desafio há muito presente nos processos de formação dos gestores escolares.

O segundo, intitulado “O processo de formação do gestor em Minas Gerais: possibilidades e limites”, procura conhecer as estratégias que a Superintendência Regional de Ensino da Metropolitana B adota para aprimorar a formação administrativa dos diretores das escolas que lhes são jurisdicionadas.

O terceiro, intitulado “Contribuições para a capacitação da equipe de campo do CAEd que atua na aplicação das avaliações externas”, apresenta a seguinte questão pesquisa: Quais as dificuldades encontradas pela Coordenação de Operações da Avaliação (COA) do CAEd para elaborar a capacitação das equipes de campo que atuam *in loco* na aplicação das avaliações externas?



## FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

O quarto caso, “A política de formação continuada da SEDUC-AM: possibilidades e desafios”, tenta compreender e ampliar o acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do estado às ações formativas do Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta (CEPAN).

E o último caso, “Formação continuada para os coordenadores de área do CETI Área Pinheiro Braga – Manaus/AM”, investigou de que maneira a CDE4 pode auxiliar os Coordenadores de Áreas do CETI Área Pinheiro Fraga para que eles realmente contribuam de forma efetiva para a implementação da política de educação em tempo integral.

Os casos apresentados nesta seção, sobre a formação de gestores e professores, remetem-nos a concluir que nossas escolas de formação de gestor e professor continuam difundindo a gestão taylorista, de cem anos atrás. As pessoas mudaram e, conseqüentemente, as organizações e as organizações de educação são espaços próprios para a mudança, e, para tanto, é preciso compreender e dar foco nos processos limites que os cercam.

Assim, no momento atual é preciso construir um modelo de gestão baseado na participação, na aprendizagem colaborativa, na autonomia, etc., visto que as mudanças só se sustentam com aprendizagem. Não conhecemos uma boa escola sem um bom gestor e uma boa equipe de professores que se relacionem com os *stakeholders* nos campos administrativo e pedagógico. Entretanto, a mudança, embora resistente, só ocorre quando alteramos a cultura da organização escolar, isto é, rompendo com o modelo de gestão taylorista para um modelo centrado na gestão da aprendizagem. É ela quem nos direciona a um currículo, gestão e práticas pedagógicas inovadoras.

No contexto da formação, o currículo é o núcleo estruturante e definidor da existência da escola, a partir da concepção de homem, mundo, sociedade, conhecimento, ensino, aprendizagem, formação, avaliação, etc. Por sua vez, o professor/formador exerce a mediação entre as políticas públicas, as opções do projeto pedagógico da escola e o contexto social do professor em formação como no caso da pesquisa sobre “Gestão Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais: desafios da formação administrativa do diretor”, que apresenta o currículo do Curso PROGESTÃO, indicando que tais cursos não trabalham as diferentes dimensões das competências gestoras apresentando indícios de que ainda há muito que avançar para fomentar a

gestão participativa e democrática nas escolas com *compromisso* para (trans)formar e sugerir novas modalidades de funcionamento das escolas (WHITTY, 2001 *apud* NÓVOA, 2002).

Nos casos de gestão aqui apresentados, a formação estava centrada no adulto (professores, coordenadores, gestores, coordenador de área e avaliadores), retratando a necessidade de contextualizar a sua realidade para resolver problemas e tarefas que têm relação direta com a vida cotidiana, nesse caso, a escola (CARVALHO et al., 2010), fomentando reflexões “para que os gestores possam se olhar no espelho e, por algum momento, pensar sobre o cargo e sua contribuição à educação” (FERREIRINHA, 2015, p. 471), *na e com a escola*.

Diante dessas situações pesquisadas por professores da Educação Básica e mestrandos, como, então, desenvolver a gestão da escola no sentido de torná-la uma organização voltada à cultura da gestão da aprendizagem em que todos os *stakeholders* vejam-se envolvidos em um ambiente de formação e de aprendizagem?

## Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010.

BORGES, L. M.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. Formação de tutores: uma nova configuração docente na educação a distância. In: **Relatório de pesquisa**, UESC, 2016.

CARVALHO, J. A. et alii. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/108/107>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v 1. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, M. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **RBPAE**, n. 23, v. 2, mai./ago. 2007.

## FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

FERREIRINHA, I. M. N. O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governabilidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, mai./ago. 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GOOGLE IMAGES. 2017. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=matriz+swot&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwih\\_rvJ8oPTAhXEIJAKHdJWCaQQsAQIQQ&biw=1366&bih=656&dpr=1](https://www.google.com.br/search?q=matriz+swot&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwih_rvJ8oPTAhXEIJAKHdJWCaQQsAQIQQ&biw=1366&bih=656&dpr=1)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAES, M. C. O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, ano 16, n. 70, abr./jun., 1996.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SENGE, P. **Escolas que Aprendem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TEIXEIRA, S. **Gestão das Organizações**. Amadora (Portugal): McGraw-Hill, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE GESTORES: EXPERIÊNCIAS NO CAED/UFJF

*Maria Tereza Garcia Teixeira\**

*Marina Furtado Terra\*\**

*Beatriz de Basto Teixeira\*\*\**

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de mestrado de Maria Tereza Garcia Teixeira, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a suporte de orientação Marina Furtado Terra, e com a orientadora Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira.

O Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública foi oferecido entre os anos de 2012 e 2013 para os gestores escolares da rede estadual de Goiás pela Unidade de Formação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFO/CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE/GO).

As informações e dados referentes ao curso foram obtidos a partir de análise documental das propostas técnica e curricular. Foram realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e com a coordenadora de materiais didáticos do curso em questão. Começaremos por apresentar uma breve discussão acerca da formação de gestores na atualidade. Em seguida, apresentamos o percurso de criação do curso e finalizamos com a questão de pesquisa que emerge desse caso.

O debate sobre a formação de gestores escolares vem ganhando destaque no país, no meio acadêmico, por meio de pesquisas e eventos científicos, e como objeto de políticas públicas educacionais. Esse destaque se relaciona à importância da formação e do papel do gestor escolar, na busca pela melhoria da qualidade na educação e como instrumento de valorização desse profissional da educação.

\* Mestranda no PPGP/CAEd/UFJF. Funcionária da Secretaria de Cursos do CAEd/UFJF.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (PPGE/UFJF).

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

A partir da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), a formação de gestores escolares entrou como pauta da agenda política com destaque para a gestão democrática. O Art. 3º, baseado no Art. 206 da Constituição Federal de 1988, dispõe que o ensino deverá ser ministrado com base em diversos princípios, dentre os quais se destaca o princípio disposto no inciso VIII: “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1996). Sobre esse aspecto, Freitas (2009, p. 170) assevera que

As agendas políticas deram destaque à democratização da gestão educacional, considerada excessivamente hierarquizada. Dentre as estratégias levantadas para resolver a questão, destacaram-se a construção e oferta de programas e cursos, presenciais e a distância visando à preparação de gestores.

Considerando o destaque à democratização nos cursos de formação de gestores, Barreto (2007) considera que dois princípios da gestão democrática, autonomia e participação, marcaram diretamente a política de formação de gestores escolares no país.

Buscando atender ao dispositivo legal preconizado na LDBEN/96 (Art. 64) e às necessidades de formação desses profissionais por meio de cursos de formação continuada, Vieira e Vidal (2014) destacam o papel do governo na proposição desses cursos, como, por exemplo, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO). O programa, iniciado em 2001, elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em parceria com um conjunto de secretarias de educação vinculadas ao órgão, era destinado à formação de gestores de escolas públicas estaduais e municipais.

Cabe ainda considerar que a LDBEN/96 dispõe, em seu art. 61, parágrafo único, que um dos fundamentos para “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” (BRASIL, 1996) é a associação entre teorias e práticas. Entretanto, Lück (2010, p. 183) ressalta que, no contexto brasileiro, há uma contínua inadequação dos cursos ofertados por Instituições de Ensino Superior quanto à preparação dos profissionais para lidar com a realidade que enfrentarão após a realização dos cursos de formação, sobretudo quanto à “dissociação entre programas e metodologia dos cursos da área educacional e as demandas de trabalho presentes na escola”.

Outro programa, mais recente, é apresentado por Fernandes (2015), que destacou como política social e educacional a iniciativa do Ministério da Educação (MEC) na elaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) como parte de um conjunto de programas de formação continuada de gestores. A autora compreende que “diretores com formação específica para o exercício da função podem contribuir de maneira mais significativa para a qualidade da escola” (FERNANDES, 2015, p. 26).

Além da iniciativa do MEC, a pesquisa “Mapeamento de prática de seleção e capacitação de diretores escolares”, da Fundação Victor Civita, de 2011, apontou que 23 dos 24 estados pesquisados investiram em formação de gestores nos últimos cinco anos (LÜCK, 2010). Como exemplo, destacam-se algumas Secretarias Estaduais de Educação, como as de Santa Catarina<sup>1</sup>, Mato Grosso<sup>2</sup> e Goiás, que também organizaram cursos de formação continuada para seus gestores, em parceria com universidades públicas.

Mediante esse contexto de maior atenção à formação de gestores escolares no país, associado à importância dessa formação na busca pela melhoria da qualidade da educação, a SEDUCE/GO recorreu à experiência do CAEd/UFJF para o oferecimento de dois cursos: um curso a distância com carga de 40 horas, a fim de capacitar os servidores que pretendiam se candidatar às eleições escolares, e um curso de especialização em gestão e avaliação da educação pública aos aprovados nas eleições escolares.

A principal influência para a elaboração da política de formação de gestores escolares no estado de Goiás foi o programa “Pacto pela Educação – um Futuro Melhor Exige Mudanças”, lançado em 2011, pelo governo do estado, composto por cinco pilares e 25 metas, apresentando as diretrizes da reforma educacional para o estado.

De acordo com o governador do estado de Goiás à época, Marconi Perillo (2012), as mudanças propostas pelo programa Pacto pela Educação “foram discutidas em todas as regiões do estado. Participaram gestores, professores, alunos e pais. O ‘Pacto pela Educação’ faz de todos, indistintamente, parceiros na busca por resultados” (PERILLO, 2012).

---

1 Ver mais em Cardoso (2000, p. 146-149).

2 Ver mais em Torres (2000, p. 60-70).

O programa foi elaborado devido à necessidade de mudança na educação do estado de Goiás. Embora reconhecesse os avanços obtidos na educação e seu potencial em oferecer um ensino de qualidade, o estado, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), identificara diversas carências quanto ao aprendizado dos alunos. Por exemplo, no *ranking* do IDEB, entre os anos de 2005 a 2009, o estado de Goiás mantivera ou caíra de posição em relação aos outros estados em todos os níveis (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) avaliados pelo principal indicador de qualidade do ensino do país (GOIÁS, 2011a). Assim,

esses dados indicam que as mudanças são, além de necessárias, urgentes. A hora de mudar é agora. A Secretaria da Educação está convicta de que com essa ampla reforma será possível dotar o sistema educacional na rede pública estadual de mecanismos seguros para ampliar as chances de aprendizado e de sucesso dos alunos. (GOIÁS, 2011a)

Para fortalecer o sistema educacional, tendo como foco o aprendizado dos alunos, para promover melhorias em todas as instâncias e chegar a uma educação de referência, as diretrizes para a reforma educacional contemplavam os cinco pilares: valorização e fortalecimento do profissional da educação; utilização de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; redução da desigualdade educacional; instauração de sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; reforma na gestão e na infraestrutura da rede de ensino (GOIÁS, 2011a).

O primeiro pilar tratava do principal agente de transformação: o profissional da educação. As ações desenvolvidas no primeiro pilar demonstraram a utilização de uma forma mista para o processo de eleição dos gestores escolares, ou seja, primeiramente, os candidatos participaram de um curso preparatório para realização de uma avaliação que definiu os candidatos aprovados para elaborarem um plano educacional para a escola. A segunda forma foi a eleição para escolha do gestor pela comunidade escolar, tendo como embasamento o plano educacional elaborado pelos candidatos aprovados na avaliação realizada na etapa anterior. Outros pontos de destaque desse pilar seriam o incentivo à qualificação do gestor escolar por meio de um curso de pós-graduação e o aumento da gratificação desses diretores, demonstrando, assim, a valorização desse profissional.

O segundo pilar – práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem – possuía como metas o aprofundamento do currículo; tutoria pedagógica; educação em

tempo integral; novo Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante; rede de colaboração e investimento em soluções de TI para o aprendizado (GOIÁS, 2011a).

O terceiro pilar – redução da desigualdade educacional – propunha a melhoria do desempenho dos alunos com baixo rendimento escolar, reconhecendo que “a redução da desigualdade educacional hoje significará a redução da desigualdade social amanhã” (GOIÁS, 2011a). Para tal, foram propostas as seguintes metas: Programa de Suporte às Escolas Vulneráveis; redução da distorção idade-série; redução da evasão e reprovação; apoio às diversidades (GOIÁS, 2011a).

O quarto pilar – sistema de reconhecimento e remuneração por mérito – apontava para a frente de meritocracia: “reconhecimento financeiro, por meio de bonificações, e de reconhecimento social, evidenciando os servidores que mais merecem” (GOIÁS, 2011a). Nesse intuito, a SEDUCE/GO lançou o Programa Reconhecer, destinado aos professores com boa frequência em sala de aula que receberiam, no final do ano, uma bonificação proporcional à carga horária e o Prêmio Escola, destinado às unidades escolares com alto desempenho no IDEB 2011 e na avaliação estadual. As metas para esse pilar seriam: Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana – IDEGO; bônus para servidores; Prêmio Escola; Poupança Aluno e Educadores do Ano (GOIÁS, 2011a).

O quinto e último pilar – reforma na gestão e na infraestrutura da rede de ensino – propunha como metas da reforma educacional: integração com os municípios; excelência em infraestrutura; otimização de gastos; excelência em gestão e escola modelo e comunidade (GOIÁS, 2011a).

Como destacado no quarto pilar, uma de suas metas demonstrava o início da parceria entre a SEDUCE/GO e o CAEd/UFJF: o programa dispunha sobre a importância da construção de um índice goiano para o acompanhamento do sistema de educação, por meio da criação de uma ferramenta própria de avaliação. Assim, em 2011, foi criado o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO), em parceria com o CAEd. O SAEGO, com caráter censitário e de frequência anual, seria aplicado aos alunos da rede estadual do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano no Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática (CAED, 2016b).



O CAEd/UFJF é reconhecido como uma instituição que: a) operacionaliza programas estaduais e municipais de avaliação educacional em larga escala destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas; b) desenvolve *software* para modernizar a gestão educacional de escolas públicas do país; c) possui quatro programas de pesquisa autônomos e articulados entre si, responsáveis pela produção e promoção dos eventos que tornam públicos os resultados das avaliações. Nesse sentido, o objetivo principal do CAEd é “oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais” (CAED, 2016a). Além do destaque nos campos da avaliação, gestão e pesquisa, desde 2009, o CAEd, por meio de sua Unidade de Formação (UFO), oferece cursos de curta duração e de formação em nível de extensão, aperfeiçoamento, especialização e Mestrado Profissional, nas modalidades semipresencial e a distância. Os cursos, destinados a gestores, secretários, professores e especialistas, com foco na gestão e avaliação da educação pública, são ofertados em parceria com diversas secretarias de educação dos estados e municípios do país.

Neste contexto, foi estabelecida a parceria entre SEDUCE/GO e o CAEd/UFJF para a realização do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Os gestores da educação pública: diretores, vice-diretores e técnicos de secretarias que exercessem a função de gestores constituíam o público alvo do curso, que tinha como objetivos: oferecer formação continuada, em serviço, a profissionais das redes públicas de ensino; contribuir para a melhoria dos processos de gestão da rede pública; contribuir para a construção de uma nova visão de gestão escolar: noção de rede e integração dos aspectos administrativos e pedagógicos (CAED, 2011). É importante ressaltar que, apesar da iniciativa do governo em oferecer um curso de formação continuada, em nível de especialização, para os gestores escolares da rede estadual, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado, o oferecimento do curso se deu de forma obrigatória e *top/down*, ou seja, de cima para baixo.

Como sequência ao contrato firmado, a UFO/CAEd elaborou uma proposta técnica para apresentação à SEDUCE/GO, constituída por: apresentação, justificativa, proposta de Curso de Especialização, público-alvo, objetivos, proposta curricular e suporte acadêmico e operacional. A justificativa apresentada na proposta técnica era o desenvolvimento do curso na modalidade a distância, com conteúdos que

propiciassem uma reflexão geral sobre os temas relacionados à gestão educacional, com referencial que possibilitasse a relação dialógica entre conceitos, categorias educacionais e práticas cotidianas no contexto escolar. Assim, o curso foi apresentado como:

espaço de formação continuada que possibilita um processo de reflexão acerca dos principais desafios que a gestão escolar enfrenta na realidade contemporânea, no sentido de promover uma educação pautada nos princípios da qualidade, da equidade e da democracia. (CAED, 2011, p. 26)

O curso possuía como características: a) formação a distância, com momentos presenciais coletivos; b) material específico para seu funcionamento Guias de Implementação, Moodle e de Estudos; c) avaliação realizada durante as atividades presenciais coletivas e em cada disciplina; d) formação continuada e em serviço; e) qualidade na comunicação a partir de um ambiente virtual de aprendizagem; f) perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao trabalho do Gestor da Educação Pública (CAED, 2011).

Visando a uma formação continuada e em serviço que contemplasse as competências propostas ao gestor, a proposta curricular do curso, disposta no quadro 1, era constituída por quatro módulos bimestrais, com os temas:

**Quadro 1. Proposta Curricular**

Módulo	Tema	Carga horária
1	Políticas Públicas e Educação	48 horas
	Avaliação de Programas e Políticas Educacionais	48 horas
2	Políticas Públicas e Escola	48 horas
	Avaliação e Indicadores Educacionais	48 horas
3	Gestão e Liderança	48 horas
	Gestão do Currículo	48 horas
4	Gestão e Legislação Educacional	48 horas
	Currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio	48 horas
	Leitura e análise de dados e escolha do tema	68 horas
	Elaboração do Plano de Ação Educacional I e II	68 horas
	TOTAL	520 horas

Fonte: CAEd (2011).

Para a realização do curso, os cursistas contaram com suporte acadêmico e operacional constituído por:

- material didático impresso (Guias de Implementação, de Estudo e da plataforma *Moodle*);
  - ambiente virtual de aprendizagem – plataforma *Moodle*;
  - organização dos cursistas em turmas por critério geográfico;
  - equipe de suporte acadêmico – formada pelos Agentes de Suporte Acadêmico (ASA) que eram os mediadores do processo educativo e atuavam no esclarecimento de dúvidas aos cursistas sobre o material do curso, bem como forneciam orientações acadêmicas;
  - equipe de suporte local, formada pelos coordenadores locais por polo, responsáveis pelo cadastro de cursistas e pela organização dos encontros presenciais;
  - suporte técnico – suporte remoto através do 0800, canal de auxílio às dificuldades de acesso e de comunicação;
  - infraestrutura – laboratório de informática, *notebooks* e biblioteca oferecidos pelo CAEd aos ASAs; laboratórios de informática nos polos;
  - atividades presenciais – um encontro mensal por polo, em formato de oficina, abrangendo as disciplinas Estudo de Caso e PAE;
  - avaliação de desempenho do cursista – avaliação global abrangendo a participação nos fóruns das disciplinas, a realização das tarefas em cada disciplina, a realização da prova presencial ao final de dois módulos. Para aprovação, era necessário obter 70% ou mais dos pontos na nota final e 75% de frequência nos encontros presenciais (CAED, 2011).

Em relação ao material do curso, a Coordenadora Pedagógica informou, em entrevista, que o material impresso e virtual fora produzido pelos professores das disciplinas, tendo os textos que compunham o Guia de Estudos sido escritos em formato de artigo (ENTREVISTA 1, 2016).

A Coordenadora Pedagógica destacou que, embora o estado de Goiás não tenha interferido na escrita do material do curso, contribuiu com material para elaboração de um texto do Módulo 2, intitulado “Recursos descentralizados para as escolas

públicas: o caso do estado de Goiás”, que foi elaborado pelos professores da disciplina, a partir de um instrumento de repasse do estado de Goiás, com base na legislação do estado (ENTREVISTA 1, 2016).

Já a Coordenadora de Materiais Didáticos relatou como foi feita a elaboração de cada material do curso:

Em Goiás tivemos quatro volumes organizados por temáticas. Teve o Guia *Moodle*, que foi feito novamente pela equipe de coordenação de material didático junto com a equipe de mídia (...). Sobre o guia de implementação, eu cuidei mais do conteúdo dele, pois a parte de material didático fazia essa ponte com a editoração, então o guia de implementação, na verdade, eu fiz a ponte da editoração e da impressão, não foi muito da elaboração dele não, foi mais no curso porque tratava de questões pedagógicas, as diretrizes do curso. E dos volumes, ficou decidido que os professores de todas as disciplinas do curso, que estes professores escrevessem novos conteúdos, inclusive voltados pensando no público alvo do curso, que era os diretores de Goiás (...). (ENTREVISTA 2, 2016)

Quanto ao material didático impresso, os quatro volumes de Guias de Estudos foram organizados por temática, quais sejam: Volume I – Políticas Educacionais e Avaliação de Programas; Volume II – Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e Escola; Volume III – Gestão do Currículo e Gestão e Liderança e Volume IV – Currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Gestão e Legislação Educacional.

Continuando com a apresentação do Curso, o Guia de Implementação era constituído pela apresentação; considerações gerais; participante do curso a distância; suporte acadêmico e operacional; proposta curricular; avaliação da aprendizagem e orientações para os estudos. As considerações gerais dispostas no Guia de Implementação versavam sobre o contexto atual e a formação de gestores da educação pública; sobre as características gerais do curso, explicitadas anteriormente na proposta técnica, sobre o público alvo e sobre os objetivos do curso. O objetivo geral do curso, exposto no Guia, seria proporcionar conhecimentos, desenvolver as competências e as habilidades e promover as qualidades necessárias para o exercício dos novos papéis atribuídos ao gestor escolar (CAED, 2012a).

Sobre o participante de um curso a distância, o Guia dispunha que o cursista precisaria compreender que a sala de aula era virtual, ou seja, através do ambiente virtual de aprendizagem estariam disponíveis as orientações didáticas e seria o espaço em que ocorreria a interação com os colegas e o ASA. Alguns procedimentos necessários

para otimizar o desempenho do participante no curso foram apresentados, tais como: autodisciplina, motivação e recursos tecnológicos (CAED, 2012a).

Além dos procedimentos, eram apresentadas também as competências esperadas que os gestores adquirissem, além dos direitos e deveres dos cursistas. Sobre as competências destacam-se: identificar as implicações do direito à educação básica de qualidade no contexto do estado democrático; participar da elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola; identificar as responsabilidades do dirigente escolar; propor estratégias para gerenciar a escola; administrar e controlar o orçamento da escola; colaborar com outras escolas de forma participativa e contextualizada; articular as diferentes dimensões da gestão educacional; aprimorar a interação entre gestores, comunidade e órgãos centrais; solucionar conflitos por meio de ações variadas e criativas; promover a integração da escola com a família e a comunidade; mobilizar para o trabalho coletivo; acompanhar e avaliar as ações na escola; reconhecer as diversidades; - acompanhar e participar das avaliações internas e externas (CAED, 2012a).

Para cumprir tais objetivos, a proposta previa que o desenvolvimento das disciplinas seria norteado por estudos de caso e foi apresentada no Guia da seguinte maneira:

A cada bimestre, será apresentado e discutido um estudo de caso que articule os conteúdos das disciplinas do respectivo bimestre. Ao mesmo tempo, o emprego dessa metodologia permite a associação entre teoria e prática. A identificação inicial do cursista, por sua vivência, com o caso apresentado, é substituída, progressivamente, através do debate entre os participantes do curso, por uma análise mais informada (e melhor formada) da situação discutida. A cada bimestre, esse mesmo movimento se repete, sempre de acordo com os conteúdos das disciplinas em questão. Assim sendo, os cursistas terão, a cada bimestre, para nortear os debates, duas disciplinas e um estudo de caso. (CAED, 2012a, p. 15)

A Coordenadora Pedagógica do curso esclareceu, em entrevista, que o CAED vinha trabalhando com a metodologia de estudos de casos nos cursos anteriores, inclusive, no Mestrado Profissional. No curso de Goiás, segundo ela, alguns casos tinham sido produzidos pelos próprios ASAs, justamente para “tornar mais palatável, aproximar os conteúdos das disciplinas à realidade dos gestores”. De acordo com a Coordenadora, como muitos gestores tinham dificuldade de compreender o que estava na teoria, por meio dos estudos de caso, da interação com o ASA, das atividades desenvolvidas na plataforma, aproximando a teoria com a realidade

da escola, os cursistas conseguiram compreender determinado assunto e, até mesmo, aplicar os conhecimentos adquiridos na escola, para melhorar sua gestão (ENTREVISTA 1, 2016).

Sobre os estudos de casos, cabe ressaltar que, imitando ou simulando uma situação real, inserem o leitor como participante desse contexto, exigindo dele uma capacidade de fazer inferências, permitindo uma associação entre teoria e prática. Graham (2010, p. 44-45) esclarece que “o objetivo em um caso é aproximar as tensões reais vivenciadas pelos tomadores de decisão” e que “o ensino deve ajudar os estudantes a determinar o que é uma resposta suficiente em um contexto de ambiguidade e informações incompletas”.

Frente ao caso de gestão aqui apresentado, partindo da compreensão acerca da importância da formação prática do gestor escolar, levantamos o seguinte questionamento: como o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública buscou articular teoria e prática em seu currículo, visando a superar um desafio há muito presente em processos de formação de gestores escolares?

## Referências

BARRETO, M. S. V. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO**. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 out. 2016.

CAED. **Guia de Implementação: Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Juiz de Fora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Proposta Técnica do Curso de Especialização para Gestores da Educação Pública**. Juiz de Fora, 2011.

\_\_\_\_\_. **O que fazemos**. 2016a. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **O SAEGO**. 2016b. Disponível em: <<http://www.saego.caedufjf.net/o-saego/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CARDOSO, J. J. Qualificação da Gestão da Escola: primeiros passos de um programa de âmbito estadual. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 146-149, fev./jun. 2000.

FERNANDES, C. C. P. **O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FREITAS, K. S. Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia da melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA, M. C. (Org.). **Gestão educacional nos municípios**. Salvador: EDUFBA, 2009, v. 1, p. 165-195.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto Pela Educação Um Futuro Melhor Exige Mudanças**. 2011a. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/default.asp>>. Acesso em: 2 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 2.783 de 2011**. Goiânia, 2011b. Disponível em: <[http://www.seduc.go.gov.br/documentos/portaria\\_eleicao.pdf](http://www.seduc.go.gov.br/documentos/portaria_eleicao.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2016.

GRAHAM, A. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. 214p. Disponível em: <[http://casoteca.enap.gov.br/attachments/article/4/Separatta\\_cap3.pdf](http://casoteca.enap.gov.br/attachments/article/4/Separatta_cap3.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2016.

LÜCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. 2010. (Relatório de pesquisa).

PERILLO, M. Pacto pela educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, 13 jan. 2012. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2012/01/13/2//5743141>>. Acesso em: 9 out. 2016.

TORRES, A. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 60-70.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jul. 2014.

## O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO GESTOR EM MINAS GERAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES

*Eduardo Santos Araújo\**

*Daniel Eveling da Silva\*\**

*Victor Cláudio Paradela Ferreira\*\*\**

Este trabalho tem como objetivo discutir e apresentar a necessidade de uma formação complementar de cunho administrativo para os gestores escolares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Toma-se como suposição a forte prevalência de características pedagógicas na formação continuada ofertada em Minas Gerais. Parte-se do pressuposto de que a gestão pedagógica precisa manter uma estreita vinculação com a administrativa, verificando-se, todavia, que nesta os gestores encontram maiores dificuldades. O desenvolvimento do trabalho tem como base a pesquisa de Eduardo Santos Araújo, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, orientado pelo Professor Doutor Victor Cláudio Paradela Ferreira, e que tem como Suporte de Orientação Daniel Eveling da Silva, Doutor em História.

Ao longo das últimas décadas, a função de diretor escolar foi se alterando e se tornando mais complexa. É necessário, atualmente, que tal profissional desempenhe não apenas as funções relativas à gestão pedagógica, ocupando-se também do gerenciamento de pessoas, de questões financeiras e dos processos administrativos em geral, desde os voltados para questões mais estratégicas aos direcionados para atividades burocráticas. O alcance de bons resultados na gestão escolar depende, portanto, da aquisição de competências gerenciais. Ao tomar como “ponto de partida” tal constatação, o presente trabalho pauta-se no tema da formação administrativa do gestor escolar, com foco mais específico na rede estadual de Minas Gerais, destacando a importância de que seja promovida a capacitação dos diretores para enfrentar as demandas que se apresentam.

\* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF. Gestor da rede estadual mineira, graduado em Letras, Especialista em Gestão Escolar.

\*\* Suporte de orientação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em História pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF. Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas.



A partir das possíveis dificuldades encontradas pelo gestor, em seus afazeres diários, a pesquisa, que serve de base para o desenvolvimento do trabalho, tem como questão norteadora a seguinte indagação: quais estratégias a SRE Metropolitana B pode adotar para aprimorar a formação administrativa dos diretores das escolas que lhes são jurisdicionadas? Esse questionamento busca refletir sobre a necessidade de uma formação com cunho administrativo para a rede de Minas, uma vez que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) possui, em sua estruturação formativa, a mesma oferta de cursos para as diferentes Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Entretanto, a estas é permitido ofertar formações complementares de acordo com a demanda existente em suas áreas de abrangência. A partir disso, pretende-se analisar as dificuldades da gestão escolar estadual em sua dimensão administrativa e as formações oferecidas pela rede mineira.

Para a caracterização do caso, são enfocados, em um primeiro momento, os cursos já oferecidos e/ou ainda existentes na rede mineira, a saber: “Progestão”, “Escola de Gestores”, o “Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública” (mais restrito, devido ao número de vagas oferecidas anualmente) e a política de “Certificação de Diretores”. Feita uma breve apresentação dos cursos ofertados, serão apresentadas as atribuições destinadas aos gestores mineiros para que se possa compreender o exigido deles em suas rotinas diárias e as possíveis dificuldades encontradas pelos diretores, nas características administrativas.

Dentre os cursos de formação oferecidos pela SEE/MG aos seus gestores, encontra-se o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). No *site* institucional do Progestão/MG há a afirmação de que ele “representa uma contribuição inovadora no campo da formação continuada e em serviço para dirigentes escolares, na modalidade da Educação a Distância (EAD)” (MINAS GERAIS, 2013).

Como público-alvo, o programa mencionado tem foco em diretores, vice-diretores, supervisores escolares, além de coordenadores de área, professores líderes, e potenciais candidatos à função de dirigentes. Todavia, tais sujeitos podem ser alterados de acordo com critérios definidos em cada unidade da federação.

O objetivo do Governo de Minas à época da implantação era

## O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO GESTOR EM MINAS GERAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES

aliado ao impacto do PROGESTÃO no desenvolvimento da gestão educacional, [...] intensificar a necessária mobilização administrativa no sentido de re-significar as competências necessárias ao desempenho profissional, com vistas à melhoria da qualidade do ensino público. (MINAS GERAIS, 2010, p. 78)

Nesse sentido, é preciso avaliar se o Progestão como única política pública em implementação conseguia cumprir o seu objetivo, principalmente nos aspectos relativos à dimensão administrativa. Esse aspecto fica evidenciado no quadro 1, a seguir:

**Quadro 1. Currículo do Progestão**

Módulos:	Tópico abordado no currículo:
I	Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?
II	Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?
III	Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?
IV	Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?
V	Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?
VI	Como gerenciar os recursos financeiros?
VII	Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?
VIII	Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?
IX	Como desenvolver a avaliação institucional da escola?
X	Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2016).

Um quadro semelhante ao aqui apresentado é encontrado em Oliveira (2016), que deduz, pela estrutura curricular do Progestão<sup>1</sup>, a existência de apenas três módulos (VI, VII e VIII) destinados à dimensão administrativa da gestão. Diante disso, tal autor destaca a prevalência dos conteúdos pedagógicos sobre os administrativos. Percebe-se, entretanto, os módulos IX e X com elementos de cunho administrativo, sendo que o último deles imbrica-se ao pedagógico.

Dessa maneira, os resultados do programa mencionado podem ter influências menos diretas na parte administrativa da gestão, pois o objetivo do curso pauta-se centralmente em discussões relacionadas à gestão democrática escolar de viés prioritariamente pedagógico e conceitual.

1 O programa tem sido implementado no estado do Amazonas, *locus* da pesquisa de Oliveira (2016), desde 2006.

Outra formação ofertada à rede mineira tem sido o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Gomes, Santos e Melo (2009) apontam que o Ministério da Educação (MEC) coordenou as seguintes iniciativas:

- 1) Curso de Extensão em Gestão Escolar (100h), implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2005, com a parceria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e das secretarias estaduais de educação;
- 2) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), que estava previsto para ser implementado em 2008 pela SEB/MEC, em parceria com instituições federais de ensino superior (IFES), secretarias estaduais e municipais de educação; e
- 3) Curso de Pós-Graduação lato sensu em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com IFES, secretarias estaduais e municipais de educação.** (GOMES, SANTOS e MELO, 2009, p. 264, grifo nosso)

O projeto de maior relevância pode ser entendido como o item 3 (Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Escolar – 400h); devido a isso, algumas vezes pode haver confusão entre o título do programa e a especialização proveniente dele. A justificativa para a criação do Programa partiu da necessidade de formar gestores escolares que traduzam em suas posturas profissionais a “concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana” (MEC, 2007, p. 4).

Uma das Universidades que oferece o curso de pós-graduação “Escola de Gestores”, em Minas Gerais, é a Federal de Ouro Preto (UFOP). A partir dos documentos disponíveis no *site* dessa instituição, criaram-se os quadros 2 e 3, contendo os objetivos e a estrutura curricular da especialização.

## Quadro 2. Objetivos do curso de Pós-Graduação lato sensu Escola de Gestores

Ordem	Objetivos
1.	Formar, em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , especialistas em Gestão Escolar para atuarem nas escolas públicas de Educação Básica do Estado de Minas Gerais, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas.
2.	Contribuir com a qualificação do gestor escolar na <b>perspectiva da gestão democrática</b> e da efetivação do <b>direito à educação escolar</b> básica com qualidade social.
3.	Incentivar os gestores a refletir sobre a <b>gestão democrática</b> e a desenvolver <b>práticas colegiadas de gestão</b> no ambiente escolar que favoreçam a formação cidadã do estudante;
4.	Propiciar aos gestores oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favorecem o <b>trabalho coletivo</b> e a transparência da gestão da escola;
5.	Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
6.	Possibilitar aos gestores oportunidades para ampliação de capacidades para: analisar e resolver problemas à luz dos princípios que regem a <b>gestão democrática</b> , elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
7.	Desenvolver uma <b>compreensão pedagógica de gestão democrática</b> , situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico;
8.	Estimular o desenvolvimento de <b>práticas de gestão democrática</b> e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

Fonte: Elaborado para a pesquisa com base em UFOP (2016b) e MEC (2007).

Os destaques ao texto objetivam indicar que o curso pretende mudar os paradigmas relacionados ao conceito de gestão democrática, preconizada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a partir do inciso VIII do Artigo 3º do título II - dos Princípios e Fins da Educação Nacional. Para Gomes, Santos e Melo (2009, p. 265), “a gestão democrática, o direito à educação e a qualidade social da educação são consideradas, do ponto de vista do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, os princípios referenciais da política de gestão escolar”. Portanto, o curso está construído sobre o tripé: O direito à educação e a função social da Educação Básica; Políticas de educação e a gestão democrática da escola; e Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar (UFOP, 2016b). Vale salientar que os cursos oferecidos pelas diversas universidades

federais não se diferenciam<sup>2</sup> quanto às disciplinas (estrutura curricular) e formato, uma vez que a idealização parte do MEC, a plataforma *Moodle* apresenta os mesmos conteúdos, sendo alterado apenas o *layout*.

Ao se trazer tal discussão para a dimensão administrativa, percebe-se a insuficiência da formação específica dessa dimensão, embora haja no currículo disciplinas que tratam do uso de novas tecnologias em função da gestão, como se pode perceber pelo quadro 3:

**Quadro 3. Estrutura Curricular do Curso de Pós-graduação em gestão escolar do Programa Escola de Gestores**

Bloco	Disciplinas/Salas Ambiente	Temáticas/atividades do bloco
I	Introdução ao Ambiente <i>Moodle</i> e ao Curso	-
II	Fundamentos do Direito a Educação	a) Direito à Educação: fundamentos históricos e filosóficos; b) Conhecimento, currículo e cultura escolar.
III	Políticas e Gestão Escolar	a) Política educacional e gestão escolar; b) Financiamento da educação e a gestão escolar; c) Gestão democrática da educação escolar e sistemas de ensino.
IV	Planejamento e Práticas da Gestão Escolar	a) Avaliação Institucional e da Aprendizagem; b) Trabalho Pedagógico e Cotidiano Escolar; c) Telemática, Sistemas de Gestão e Ferramentas Tecnológicas.
V	Tópicos Especiais	a) Conselhos Escolares; b) Qualidade da Educação Básica; c) Saúde na Escola.
VI	Projeto Vivencial/Disciplina Transversal	O trabalho do cursista nessa Sala Ambiente se desenvolverá desde o início do curso, articulando-se com as demais Salas Ambientes e culminará no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).
VII	Oficinas Tecnológicas	A Sala Ambiente Oficinas Tecnológicas consiste no suporte tecnológico e no desenvolvimento de aprendizagens relativas à utilização dos diversos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação no campo da gestão da educação.

Fonte: Elaborado para a pesquisa com base em UFOP (2016a).

<sup>2</sup> Foram comparados, nesta pesquisa, a partir dos sítios das respectivas Universidades, as matrizes curriculares e os objetivos dos cursos de especialização do Programa Escola de Gestores da UFAM, UFOP e UFMG. Além destes, foi pesquisado o Projeto do Curso de especialização em gestão escolar (*lato sensu*) (BRASIL/MEC, 2007) a partir do qual os cursos das IFES são estruturados.

Como se percebe, a proposta do curso apresentada no quadro 3 pode ser capaz de produzir mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos gestores. Entretanto, na atual estrutura do programa Escola de Gestores, as questões de caráter administrativo possuem menor representatividade, induzindo, dessa forma, a uma formação insuficiente nessa dimensão.

A formação conceitual não pode ser subjugada, pois a partir desta é que a visão do profissional responsável pela instituição ganha novos contornos. As disciplinas do curso “Escola de Gestores” devem conceituar e contextualizar as leis nacionais, o trabalho do gestor escolar, além de apresentar possibilidades de ferramentas tecnológicas para o uso na própria administração institucional – apenas nesse sentido o viés administrativo é abordado.

Apesar de não ser enquadrada como uma “formação”, no sentido modular e de frequência, é necessário destacar o processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual (MINAS GERAIS, 2015b). Este processo foi criado e introduzido na rede estadual mineira de educação a partir de 2006 e, desde então, foram realizados quatro processos de certificação de diretores (MINAS GERAIS, 2014).<sup>3</sup> O Objetivo principal da SEE/MG para a certificação de diretores é

indicar, objetivamente, se um profissional tem as condições para assumir determinado cargo/função e se corresponde aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades. O processo não tem caráter classificatório, ofertando aos candidatos apenas dois status: certificado ou não certificado. (MINAS GERAIS, 2014)

Segundo dados da Secretaria nos processos de Certificação Ocupacional, 28.901 servidores foram considerados aptos a ocuparem o cargo de diretor de escola. O processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola da rede estadual de Minas Gerais se constitui exclusivamente em uma prova objetiva que visa a aferir capacidades básicas para possível ingresso do professor ou especialista da educação básica (pedagogo) no cargo de diretor. A obtenção de 60% de acertos na prova torna o candidato certificado e apto para participar do processo de indicação para diretores escolares. A opção por destacar tal processo advém de sua característica de verificar nos candidatos a sua capacidade de articulação e reflexão

---

3 A atualização do sítio, fonte deste dado, data de 30 de outubro de 2014, 14:06. A SEE/MG promoveu mais um processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual em 2015; portanto, aconteceram cinco processos de certificação desde a instauração deste dispositivo.

“sobre conteúdos relativos à gestão escolar: pedagógica, de pessoas, administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, tendo como referência padrões de competência do diretor de escola estadual” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 37). Pereira (2015, p. 40) indica que esta

avaliação versa sobre conteúdos nas áreas de conhecimentos gerais em relação às temáticas: políticas públicas de educação de Minas Gerais, referenciais pedagógicos, bases legais da educação, interações sociais na sala de aula e na escola, competências, habilidades e conhecimentos específicos na área de gestão educacional e de gestão pública (planejamento e gestão de recursos orçamentários e financeiros, gestão de pessoas, gestão de compras e gestão do patrimônio).

A autora mencionada compreende que o processo de certificação de diretores a SEE/MG junto à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG/MG) tem como objetivo selecionar profissionais que detenham visão sistêmica e holística das ações do governo no âmbito educacional, além de conhecimento sobre as políticas públicas vigentes no estado relacionadas à educação (PEREIRA, 2015). Em relação à formação administrativa do diretor escolar, Pereira (2015, p. 39) menciona que a certificação de diretores “também procura identificar pessoas que sejam capazes de **conciliar o trabalho pedagógico com o administrativo...**” (grifo nosso).

Assim, compreende-se que a SEE/MG considera o processo de certificação de diretores escolares como sendo seletivo, mas também formativo, e busca assegurar que os participantes aprovados tenham as competências necessárias, pedagógicas e administrativas, para o desempenho das atividades gestoras.

Ainda há o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) com formação *stricto sensu*, oferecida aos diretores da rede, mediante processo seletivo. O PPGP é coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tal programa configura-se como o primeiro curso de Mestrado Profissional aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (TEIXEIRA e MALINI, 2016).

Segundo Teixeira e Malini (2016, p. 2), o PPGP “tem como objetivo oferecer formação pós-graduada a gestores da educação, associando a pesquisa acadêmica às exigências da prática dos sistemas de ensino e escolas”. Tal programa de pós-

graduação ainda depende de contrato firmado entre as redes e o CAEd para a efetivação e oferta das vagas. A estrutura do curso prevê que durante 24 meses os mestrandos, que são técnicos das secretarias de educação, diretores escolares de Educação Básica e outros graduados com interesse na área de gestão, cursem disciplinas nas áreas de políticas-públicas educacionais, avaliação da educação, gestão educacional escolar e desenvolvimento do currículo.

A SEE/MG participou do PPGP nos anos de 2010 a 2013 com a contratação de 28 vagas, em média/ano, para os técnicos de órgãos dirigentes da educação (servidores efetivos lotados nas SREs e Órgão Central da SEE/MG). Em 2015 inseriu pela primeira vez no seu contrato com o Programa do CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, 40 vagas para diretores de escola (e mais 20 vagas, que continuaram a ser disponibilizadas aos técnicos de órgãos dirigentes da educação). Esta ação se configura numa importante política pública de formação de diretores de escolas de educação básica da rede estadual mineira, em curso *stricto sensu*.

A despeito da pequena quantidade de vagas disponíveis (atualmente o programa abarca pouco mais de 2% de diretores da rede estadual referida), a manutenção desta oferta no PPGP para diretores nos próximos anos poderá trazer ganhos mais substanciais à educação de Minas Gerais, além do mais,

o Programa foi concebido para profissionais com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica, selecionados por critérios de mérito, com a perspectiva de promoverem um **efeito multiplicador em escala regional**, associando-se às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública. (CAED/PPGP, 2016, grifo nosso)

Portanto, os impactos desta política pública podem ser avaliados por outros vieses, se considerado o efeito multiplicador de tal formação, pois além dos diretores escolares, técnicos e analistas das superintendências e órgão central da SEE/MG têm participado deste mestrado. Feito o panorama das formações oferecidas para os gestores da rede de Minas Gerais passa-se a seguir a apresentar as exigências do cargo.

Mesmo na gestão pedagógica, é requerido do diretor o desenvolvimento de um planejamento estratégico<sup>4</sup>, para o alcance dos objetivos principais da instituição que

---

4 Segundo Estêvão (2016), planejamento estratégico é aquele que considera os fatores ambientais para definir a estratégia organizacional.



representa. Há diferenças bastante sólidas entre planejar aulas para o alcance de objetivos de aprendizagem de uma turma específica e o planejamento institucional para alcance de objetivos mais amplos e a consecução de sucesso de toda uma comunidade<sup>5</sup>. Neste caso, sem o auxílio da gestão administrativa para alicerçar as atividades institucionais, a ação pedagógica pode ser desprovida dos insumos e da organização, seja de pessoal ou material, necessários à sua consecução e, portanto, apresentar fragilidades. Assim, percebe-se que, mesmo na dimensão pedagógica da gestão, pressupostos da formação no âmbito administrativo parecem ser caros ao diretor escolar.

O quadro 4, a seguir, elenca as principais responsabilidades exigidas dos gestores aos assumirem o cargo.

#### Quadro 4. Responsabilidades/Competências exigidas ao Diretor de Escola na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

RESPONSABILIDADE/COMPETÊNCIA EXIGIDA	DIMENSÃO DA GESTÃO IMPLICADA
Responder integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção;	Administrativa
Cumprir e fazer cumprir as determinações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;	Administrativa
Garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;	Administrativa
Representar oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos alunos, pais, professores e demais membros da equipe escolar;	Administrativa
Zelar para que a escola estadual sob sua responsabilidade ofereça serviços educacionais de qualidade;	Administrativa/Pedagógica
Coordenar o Projeto Pedagógico;	Administrativa/Pedagógica
Apoiar o desenvolvimento da avaliação pedagógica e divulgar seus resultados;	Administrativa/Pedagógica
Adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas;	Administrativa/Pedagógica
Estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação;	Administrativa
Organizar o quadro de pessoal e responsabilizar-se pelo controle da frequência dos servidores;	Administrativa
Conduzir a Avaliação de Desempenho da equipe da escola;	Administrativa

<sup>5</sup> Todavia, é preciso não perder de vista que sem o primeiro – o planejamento do professor – este último – o planejamento institucional – também não culminará em efeitos duradouros.

## O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO GESTOR EM MINAS GERAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES

RESPONSABILIDADE/COMPETÊNCIA EXIGIDA	DIMENSÃO DA GESTÃO IMPLICADA
Promover a manutenção e permanente atualização do processo funcional do servidor;	Administrativa
Garantir a legalidade e a regularidade do funcionamento da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos.	Administrativa
Zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar;	Administrativa
Indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial;	Administrativa
Prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar;	Administrativa
Assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-me por todos os atos praticados na gestão da escola;	Administrativa/Financeira
Fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observando os prazos estabelecidos;	Administrativa
Observar e cumprir a legislação vigente.	Administrativa

Fonte: Elaborado para a pesquisa com base em Minas Gerais (2015b).

Nota-se que 14 das responsabilidades listadas no quadro 4 não estão no campo pedagógico, para o qual normalmente o professor que assume a gestão está mais capacitado, mas, sim, no administrativo, equivalendo a 73,7% de suas atribuições. Nas demais competências a dimensão administrativa está intrinsecamente ligada, não podendo ser desconsiderada para as responsabilidades.

Mesmo abarcando percentagem substancial das responsabilidades do diretor, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais não há, para o início da gestão de escola, uma preparação específica ou formação inicial que garanta ao novo diretor as ferramentas necessárias à execução destas funções. Tal quadro é acentuado, especialmente em se tratando das demandas financeiras e administrativas, para as quais, não raro, o novo diretor não detém a técnica necessária, seja por nunca ter executado tais funções ou por sua formação inicial não tratar de forma mais aprofundada tais aspectos. Como foi apresentado, os cursos ofertados para os gestores da rede estadual têm preocupação preponderante com os aspectos pedagógicos em sua estruturação. Assim, a formação administrativa, ao que parece, ainda apresenta a necessidade de complementação.

Em pesquisa realizada em 2009, Teixeira e Malini identificaram que cerca de 80% dos gestores, após passarem por formação continuada, modificaram suas práticas (CAEd/UFJF, 2009)<sup>6</sup>. Os dados são apresentados na tabela 1.

**Tabela 1. Avaliação da formação continuada sobre a prática**

Descrição	Percentual
Não mudou nada	0,56
Reforçou aquilo o que já estava fazendo	16,05
Fez-me rever algumas práticas	27,54
Mudou significativamente as práticas que desenvolvia	6,66
Acrescentou novas práticas, principalmente “didáticas”	10,44
Acrescentou novas práticas, principalmente “gerenciais”	38,75

Fonte: CAEd/UFJF (2009 *apud* TEIXEIRA e MALINI, 2016, p. 4)

Tais dados, apesar de serem de âmbito macro, podem ser indícios da necessidade de formação para a dimensão administrativa da gestão escolar estadual mineira. Mesmo tendo o total de 38,75% dos respondentes mencionando as novas “práticas gerenciais” acrescentando em sua função. Ao contrastar-se os dados do quadro 4 e da tabela 1, nota-se a prevalência de aspectos administrativos como o mais exigido e mais aprendido. Dessa maneira, reforça-se a percepção de que as principais dificuldades dos gestores, ao assumirem a direção das escolas, estão no desconhecimento das tarefas administrativas e financeiras (DUTRA, 2013). Assim, pode-se considerar a estruturação do caráter macro em consonância com a rede mineira, sendo necessário repensar como o processo tem acontecido nas SRE, uma vez que cada um destes órgãos pode elaborar processos de formação/capacitação dos diretores, conforme a demanda e possibilidade da própria superintendência.

Pelos exemplos destacados, percebe-se a existência de um *gap* entre as tarefas/responsabilidades do diretor de escola estadual de Educação Básica mineira e a formação existente, na respectiva rede, para este profissional. Partindo do pressuposto de que o Progestão teve sua última edição na rede estadual de educação em 2014 e que, aparentemente, o Programa Escola de Gestores não tem sido o foco da SEE/MG para incentivo ao ingresso dos seus diretores, as políticas de formação para o cargo encontram-se bastante fragilizadas.

<sup>6</sup> A amostra definida para a pesquisa foi composta por 3.000 diretores de escolas urbanas, com pelo menos 300 alunos, mas com participação efetiva de 2.477 gestores, de seis estados brasileiros, dentre os quais mais de 21% mineiros (CAEd/UFJF, 2009).

Embasando-se na perspectiva da dimensão administrativo-financeira da gestão escolar, a partir da análise documental sobre os programas Progestão e Escola de Gestores, depreende-se que o objetivo dessas formações não proporciona um debate consolidado sobre as características administrativas das escolas. Diante disso, a formação de diretores na rede estadual de educação se vê imersa em políticas fragmentadas, não abarcando as diferentes dimensões das competências gestoras. Assim, a SEE/MG não vem desenvolvendo um programa mais sistemático e específico no interior da rede, apesar de apresentar uma avaliação para assumir o cargo gestor, de caráter avaliativo e não formativo, e o mestrado profissional.

Tendo por base tais elementos, questiona-se: quais outros cursos a SEE/MG poderia ofertar? Como as SRE tem auxiliado o processo de construção das competências administrativas? De qual maneira as superintendências têm efetuado treinamentos e desenvolvido competências em seus gestores? Como tais órgãos educacionais podem contribuir para a diminuição de problemas provenientes das dificuldades administrativas? Esses questionamentos ainda serão contemplados na continuidade da pesquisa e ainda possibilitam outros complementares e comparativos.

## Referências

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar** (Lato Sensu). Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=877-projeto-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=877-projeto-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 set. 2016.

CAED/UFJF. Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **Caracterização Geral do Programa**. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduff.net/caracterizacao-geral-do-programa/>>. Acesso em: 19 out. 2016.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **O que é o PROGESTÃO**. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/gestao-da-educacao/progestao/o-que-e-o-progestao>>. Acesso em: 27 set. 2016.

DUTRA, S. C. P. **Análise da execução financeira das Caixas Escolares da SRE Nova Era – Minas Gerais**. 137p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade

Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufff.net/analise-da-execucao-financeira-das-caixas-escolares-da-sre-de-nova-era-minas-gerais/>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

ESTÊVÃO, C. A. V. Gestão educacional e formação. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 87-105, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=87>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

GOMES, A. M.; SANTOS, A. L. F.; MELO, D. B. L. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 263-281, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19496/11321>>. Acesso em: 29 set. 2016.

MINAS GERAIS. **Edital SEE nº 03/2015**. Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual. Divulga normas relativas ao Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual. Imprensa Oficial de Minas Gerais, p. 37-38, 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Escola de Gestores da Educação Básica**: Objetivos. 2016. Disponível em: <<http://www.escoladegestores.cead.ufop.br/index.php/gestao-escolar/sobre-o-curso/objetivos>>. Acesso em: 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Guia do Diretor Escolar**. Guia do Diretor Escolar SEE – MG Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar. 2010. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D\\_Guia%20Diretor.indd.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D_Guia%20Diretor.indd.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Missão e Valores**. Atualizado em 25 de Abril de 2014. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>>. Acesso em: 8 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **PROGESTÃO**. Última atualização: terça, 12 março 2013, 10:31. Disponível em: <<http://progestao.educacao.mg.gov.br/mod/page/view.php?id=2>>. Acesso em: 27 set. 2016.

OLIVEIRA, R. C. **Formação de Gestores na CDE7 de Manaus**: Realidade, Possibilidades e Limites. 137p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação

em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2016/10/RAIMUNDO-CORREA-DE-OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PEREIRA, D. M. **A política de seleção dos dirigentes escolares das escolas públicas estaduais de Minas Gerais na percepção dos gestores das escolas da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C.** Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduff.net/a-politica-de-selecao-dos-dirigentes-escolares-das-escolas-publicas-estaduais-de-minas-gerais-na-percepcao-dos-gestores-das-escolas-da-superintendencia-regional-de-ensino-metropolitana-c/>>. Acesso em: 1o out. 2016.

TEIXEIRA, B. B.; MALINI, E. **Formação de diretores:** Exigência à melhoria da gestão escolar. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/BeatrizdeBastoTeixeira\\_res\\_int\\_GT3.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/BeatrizdeBastoTeixeira_res_int_GT3.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2016.

UFOP. **Escola de Gestores da Educação Básica:** Estrutura Curricular. 2016a. Disponível em: <<http://www.escoladegestores.cead.ufop.br/index.php/gestao-escolar/sobre-o-curso/estrutura-curricular>>. Acesso em: 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola de Gestores da Educação Básica:** Objetivos. 2016b. Disponível em: <<http://www.escoladegestores.cead.ufop.br/index.php/gestao-escolar/sobre-o-curso/objetivos>>. Acesso em: 29 set. 2016.

CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

*Daniele Aparecida Silva Dias\**

*Carla da Conceição de Lima\*\**

*Ana Rosa Costa Picanço Moreira\*\*\**

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda as contribuições para a capacitação da equipe de campo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que atua na aplicação das avaliações externas. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Daniele Aparecida Silva Dias, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação, Carla da Conceição de Lima, Doutoranda em Educação, e sob a orientação da Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira.

O caso em estudo tem como cenário o CAEd, enfocando especificamente a atuação da equipe de campo da Coordenação de Operações de Avaliação (COA), face aos desafios e falhas enfrentados durante a aplicação das avaliações em larga escala em âmbito estadual. A COA é a coordenação responsável pelo transporte das provas, capacitação dos profissionais da educação e aplicação das avaliações em larga escala, subdividindo-se em três equipes: (i) Equipe de Análise de Dados – atua no trabalho de desenvolvimento e controle das bases de dados; (ii) Equipe de Logística – atua na solicitação de bens e serviços, como impressão, manuseio e transporte dos instrumentos de avaliação; (iii) Equipe de Operações de Campo – produz os materiais das capacitações, os instrumentos (planilhas e relatórios) de controle da aplicação e atua nos recrutamentos e capacitações dos profissionais da educação das redes estaduais e municipais.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Assistente de Operações de Avaliação do CAEd.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação (PUC-RIO).

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

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

É importante ressaltar o papel da equipe de campo, pois é essencial que a capacitação ministrada por eles à hierarquia superior das secretarias estaduais – coordenadores e supervisores<sup>1</sup> – possa abarcar o maior número de conteúdos e situações possíveis, uma vez que esses profissionais serão os multiplicadores da capacitação aos aplicadores, responsáveis direto pela aplicação do teste na escola. Além disso, uma capacitação que englobe adequadamente os conteúdos e situações auxilia a dirimir as falhas e lacunas que podem emergir durante a aplicação dos testes. Para tal, é preciso rever práticas relativas ao aprimoramento do ensino dos procedimentos, tendo como base teórica as proposições encontradas na literatura para o ensino de Jovens e Adultos (PAZIN-FILHO, 2007).

Este estudo tem um caráter qualitativo, com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: (i) recorte das ocorrências registradas entre julho de 2015 e fevereiro de 2016; (ii) seleção dos projetos e dos relatórios de atendimento do *Call Center* produzidos durante a aplicação do teste no referido período; (iii) redistribuição das ocorrências em três eixos, quais sejam: (a) falha na execução dos procedimentos indicados nos manuais; (b) falha no processo de montagem do material de aplicação na gráfica; (c) outras situações; e (iv) entrevistas semiestruturadas, realizadas por *Skype*, com atores responsáveis pela capacitação dos agentes pertencentes a três instituições que concorreram com o CAEd durante o processo licitatório de escolha da instituição executora dos projetos de avaliação. Tais instituições serão indicadas pela equipe do CAEd responsável pelos processos licitatórios das avaliações em larga escala.

O cenário deste artigo se inicia com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF<sup>2</sup>), criada pela Lei nº 3.858 de 23 de dezembro de 1960, com a missão de:

mobilizar e disponibilizar os diferentes saberes para a promoção do desenvolvimento regional, considerando a vocação e as peculiaridades da Zona da Mata mineira, contribuindo também para a base do desenvolvimento nacional, mantendo o compromisso com a preservação dos valores éticos, políticos, culturais, sociais e ambientais de uma sociedade pluralista, democrática e republicana com a participação e fomentação do desenvolvimento científico e tecnológico regional e nacional responsabilizando-se pela formação de cidadãos em todos os níveis de formação, em especial de Recursos Humanos voltados para ações no Ensino, Pesquisa e Extensão. (UFJF, 2015, p. 14)

1 O nome supervisor pode variar em cada estado.

2 A UFJF possui em 20,1793 cursos de graduação, 36 cursos de mestrado e 17 de doutorado, com aproximadamente 20 mil alunos presenciais e cerca de três mil na modalidade de educação a distância.



## CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A UFJF tem, entre seus objetivos, defendera educação pública e a qualidade da formação dos indivíduos em diferentes campos de conhecimento; garantir a coexistência das atividades de pesquisa e extensão, bem como a criação e mobilização de possibilidades para a construção de novos conhecimentos, além da participação no desenvolvimento da sociedade (UFJF, 2016).

Em consonância com tais princípios, a instituição do CAEd, aprovada em 29 de novembro de 2000, pelo Conselho do Departamento da Faculdade de Educação, e posteriormente outorgada pela Resolução nº 012/2001, em 22 de maio de 2001, alinha-se enquanto núcleo de pesquisa e desenvolvimento tecnológico formado por pesquisadores nas áreas de avaliação, currículo, gestão e políticas públicas educacionais. Atualmente, o Centro realiza atividades de elaboração de instrumentos e programas de avaliação da Educação Básica, implantação e implementação de sistemas de gestão escolar para redes de ensino municipais e estaduais, bem como formação dos profissionais da educação em cursos de aperfeiçoamento, *latu* e *stricto sensu*. Para tal, o CAEd está organizado em cinco unidades: Unidade de Avaliação; Unidade de Sistemas de Gestão; Unidade de Formação; Unidade de Pesquisa e Unidade Administrativa (CAEd, 2016).

Entretanto, para este estudo, faremos o recorte das atividades desenvolvidas na Unidade de Avaliação, a qual, com a consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala a partir dos anos de 1990, especialmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, com a Prova Brasil, lançada em 2005, vem adquirindo cada vez mais destaque dentro do CAEd. As redes estaduais, impulsionadas pelas avaliações nacionais e adotando aspectos metodológicos semelhantes a elas – avaliações censitárias; testes padronizados; itens de múltipla escolha ancorados na Teoria da Resposta ao Item (TRI<sup>3</sup>) – também sentiram necessidade de possuir avaliações adequadas a sua realidade, ou seja, que permitissem a comparabilidade nacional dos dados obtidos, além de liberdade para definir a periodicidade, anos e disciplinas avaliados (GOUVEIA et. al., 2012).

Além disso, a aplicação dos questionários contextuais aos gestores, professores e alunos vem fornecendo elementos para compreensão das desigualdades

---

3 Teoria de Resposta ao Item (TRI): é um modelo matemático que permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina e, ainda, classificar questões e alunos em uma mesma escala; estimar uma medida da capacidade dos alunos que leva em conta a dificuldade das questões, isto é, as questões mais difíceis têm peso maior na determinação da pontuação individual.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

educacionais, clima escolar, bem como informações sobre o nível socioeconômico. Sendo, portanto, uma fonte de informação aos educadores e gestores para o entendimento das características das escolas que influenciam o desempenho dos alunos (PONTES, 2012).

No período entre 2009 e 2012, observou-se um fenômeno de novas adesões aos sistemas próprios de avaliação pelos estados, sendo que muitos deles selecionaram o CAEd dentre as instituições que ofereciam avaliações em larga escala. Para atendê-los, a unidade de avaliação do CAEd organiza os fluxos de trabalho necessários para a produção, aplicação, processamento e divulgação dos resultados das avaliações externas. O processo se inicia com as secretarias estaduais de educação enviando as informações dos alunos, como nome, turma, escola, município, dentre outras, que são tratadas pela equipe de análise de dados e reenviadas para a secretaria homologar. Em seguida, a referida equipe monta os arquivos digitais que comporão os pacotes de testes, a saber: ata de sala, lista de presença, cartões de respostas, *folders* e/ou cartazes, etc. Logo depois, a equipe de logística confere o quantitativo de material produzido conforme acordado com o estado e disponibiliza os arquivos para a gráfica, que, sob supervisão de dois profissionais do CAEd, faz a impressão e a organização do material em pacotes e caixas a serem enviadas ao estado.

A equipe de campo, de posse do cronograma – que contém a data de aplicação dos testes e o prazo para a realização das atividades – inicia suas tarefas com o pagamento dos agentes, especificação da montagem do material de treinamentos e as tarefas relacionadas à estrutura e à organização do evento de capacitação da equipe de aplicação que atuará no estado. No período que antecede as capacitações, são produzidos os manuais instrucionais com seções que: estabelecem e indicam quando os profissionais da educação devem realizar as atividades dos agentes; apresentam os formulários de aplicação preenchidos e comentados; especificam sobre o atendimento especializado aos estudantes com deficiências; definem a utilização da reserva de testes e aplicação dos questionários contextuais; pormenorizam o atendimento aos estudantes caso falem cadernos de teste durante a aplicação.

Após a construção do material instrucional das capacitações (manuais e vídeo), é construída a proposta de programação da capacitação, considerando: duração e quantitativo de agentes que serão capacitados; características específicas do projeto (é um projeto novo ou já houve aplicação de teste? Há experiência de

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

capacitações anteriores?). Com essas informações e os manuais, são elaboradas apresentações que conduzirão a explanação de todo o conteúdo a ser ministrado durante a capacitação. Em seguida, é elaborado um vídeo que simula a aplicação e descreve as atividades do aplicador, considerando as especificidades de cada etapa.

Em 2016, os manuais foram reformulados para garantir uma linguagem mais acessível e concisa, e também houve a inclusão de exercícios de fixação ao final do manual de todos os agentes. O planejamento da programação das capacitações passou a conter vídeo motivacional, dinâmicas e estudo de caso que contemplam a forma correta de preenchimento dos formulários de aplicação. Assim, foram incluídas nas capacitações atividades de interação, como dinâmicas de grupo, com o objetivo de facilitar o aprendizado coletivo e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, além do uso de vídeos motivacionais para contextualizar tais ações. Todo material é disponibilizado aos agentes para que eles possam replicar os conteúdos do treinamento para a equipe que atuará nas escolas.

Tais mudanças alinham-se ao que asseguram Carvalho et. al. (2010), quando afirmam que, nos adultos, a aprendizagem é significativa quando é percebida a necessidade que esse indivíduo tem de contextualizá-la com sua realidade, resolvendo problemas e tarefas que têm aplicabilidade direta com a sua vida cotidiana. Em outras palavras, o adulto tem a necessidade de compreender a utilidade do seu aprendizado para então consolidá-lo. Portanto, agregar à capacitação elementos que aproximem das situações/circunstâncias que serão vivenciadas pelos profissionais da educação torna-se uma estratégia relevante para a melhoria do aprendizado.

As estratégias utilizadas para reformulação dos materiais e metodologias permitiram, também, que os profissionais da educação pertencentes à hierarquia superior das Secretarias Estaduais de Educação refletissem sobre seu papel enquanto multiplicadores dos procedimentos, além de fazer emergir a importância da necessidade de se conduzir a capacitação aos profissionais da educação atuantes na aplicação seguindo os passos detalhados pela equipe da COA. Essas mudanças foram referendadas a partir: (i) da observação do comportamento dos participantes durante as capacitações, que expressavam desmotivação e até falta de empatia ao formato da capacitação mantida ao longo dos anos; (ii) das inovações baseadas na proposta de treinamento definida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o Exame Nacional para Certificação de

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) de 2014, do qual a equipe de campo também participou.

Todavia, essas medidas podem ser paliativas e insuficientes em alguns contextos, uma vez que não há identificação prévia das dificuldades pautadas em um mapeamento concreto da realidade e uma proposta de intervenção factível embasada em uma abordagem teórica. Portanto, as capacitações não possuem interfaces com os problemas ocorridos durante as aplicações, o que torna o planejamento superficial, sem embasamento em dados.

Nesse contexto, as Planilhas de Ocorrência de Aplicação (utilizadas de agosto de 2015 a dezembro de 2016) e os Relatórios de Atendimento (que apontam os problemas enfrentados durante a aplicação dos testes) constituem importante fonte de informação. A Planilha de Ocorrência, encaminhada da COA para os agentes que ocupam a posição de coordenadores nas equipes de campo, contém a Regional, o Município, a Rede, a Escola, a Etapa, a Turma, o Turno, a Ocorrência, a Providência e a Observação. As providências são decididas de forma conjunta entre um colaborador da COA e outro do *Call Center*. Todas as Ocorrências e Providências são registradas, embora, em alguns casos, a falta de dados limita a interpretação das informações.

Os Relatórios de Atendimento disponibilizados pelo *Call Center* são elaborados a partir das dúvidas resolvidas via contato telefônico pelos atendentes com base no manual de aplicação. Dessa forma, muitos problemas que ocorrem na aplicação são relatados e resolvidos por esta equipe, sem a necessidade de direcionar o atendimento para o colaborador da equipe de campo responsável pelo plantão.

Portanto, apesar de haver um número significativo de informações disponíveis no Relatório de Aplicação<sup>4</sup> e no Relatório de Suporte<sup>5</sup> coletadas e registradas durante os plantões de aplicação dos testes, constata-se que existem lacunas na capacitação oferecida pela equipe de campo da COA, vez que os aplicadores dos testes não sabem como inibir, controlar ou proceder em certas situações, recorrendo à equipe de campo ou ao Suporte do CAEd. Há também ausência de uma análise consistente sobre os problemas verificados durante a aplicação, os quais poderiam embasar a reformulação da capacitação.

---

4 São planilhas no formato XLSX que contemplam a situação e o encaminhamento dado durante o plantão de aplicação.

5 Esta equipe é responsável pelo serviço de *Call Center* do CAEd.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Tal perspectiva fundamentou uma inquietação que motivou a reflexão sobre a rotina da equipe de campo e o levantamento das seguintes questões: os participantes da capacitação estão realmente aprendendo? Quais características a capacitação deve ter para facilitar a aprendizagem?

A reformulação da capacitação e a experiência com o ENCCEJA também levantaram elementos sobre o formato da capacitação em instituições avaliadoras que concorrem com o CAEd em processos licitatórios de avaliação em larga escala. Verificar como essas organizações elaboram suas capacitações pode contribuir para a implementação de novas percepções ou até mesmo para valorizar as ações que já são implementadas.

Diante dessas considerações, fica clara a necessidade de uma investigação que seja respaldada pelo estudo das ocorrências que se manifestam durante a aplicação dos testes e que comprovam ou sugestionam um desequilíbrio entre a capacitação e os procedimentos executados durante as aplicações. Diante disso, formulou-se a seguinte questão: quais são as dificuldades encontradas pela COA para elaborar a capacitação das equipes de campo que atuam in loco na aplicação das avaliações externas? Orientado por essa questão, o objetivo deste artigo é analisar as dificuldades encontradas no processo de elaboração das capacitações realizadas pela COA (Equipe de Campo) e propor melhorias no planejamento das futuras ações de capacitação.

Para consecução do objetivo, o percurso metodológico adotado tem um caráter qualitativo. Num primeiro momento será realizado um recorte das Planilhas de Ocorrências das aplicações dos projetos que foram executados após julho de 2015 até dezembro de 2016. Esse recorte é necessário para verificar quais ocorrências se manifestam após o novo desenho da capacitação, implantado a partir de julho de 2015 e ratificado em fevereiro de 2016.

Após esse recorte, será necessário selecionar os projetos com características congruentes e que tiveram as suas capacitações elaboradas conforme as solicitações da Coordenação de Campo. De posse da relação desses projetos, serão selecionados os relatórios de atendimento do *Call Center* produzidos durante o plantão das aplicações, no período aludido anteriormente, ou seja, entre julho de 2015 e dezembro de 2016.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A primeira análise das planilhas de ocorrências consistirá na junção de todas as ocorrências em uma única planilha, juntamente com as providências adotadas para cada uma das ocorrências identificadas. Em momento posterior, essas ocorrências serão divididas em três eixos:

- » Falha na execução dos procedimentos indicados nos manuais;
- » Falha no processo de montagem do material de aplicação na gráfica; e
- » Outras situações

As ocorrências mencionadas que não se enquadram no contexto de falha, ou seja, relatos que objetivem somente o registro de situações ocorridas, mas que não prejudicaram o andamento das aplicações, não serão utilizadas neste estudo.

Após a separação das ocorrências nos eixos mencionados, serão criadas subcategorias específicas, as quais permitam redistribuir as ocorrências pertencentes ao eixo “Falha na execução dos procedimentos indicados nos manuais”. Em seguida, será possível quantificar as ocorrências e verificar quais são as recorrentes e, assim, concatenar a incidência delas com uma proposta de melhoria. A metodologia de análise dos Relatórios do *Call Center* será a mesma utilizada para as Planilhas de Ocorrências da Aplicação, sendo que a categorização final das ocorrências será composta pelas informações de ambos os documentos.

A segunda etapa metodológica deste estudo será a realização de entrevistas semiestruturadas, aplicadas às instituições que concorrem com o CAEd durante o processo licitatório de escolha da instituição executora dos projetos de avaliação. A seleção dessas instituições será realizada após a Coordenação de Contratos (CCP), responsável pela execução contratual dos projetos do CAEd, informar quais instituições vêm participando dos processos de licitação dos projetos de avaliação dos estados, em situação de ampla concorrência com o Centro. Serão selecionadas até três instituições para análise e realização da entrevista semiestruturada. A escolha desse tipo de entrevista se deu por suas características flexíveis e pela possibilidade de se elaborar um roteiro com perguntas fixas sobre o assunto que se pretende pesquisar, mas que poderá ser complementado por outras questões observadas durante a entrevista e inerentes à discussão.

As entrevistas serão realizadas por meio do *Skype*, visando a facilitar a logística de acesso, pois as organizações estão localizadas em diferentes cidades no país.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE CAMPO DO CAED QUE ATUA NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Os entrevistados serão os responsáveis pelas capacitações dos agentes nessas instituições, de modo que seja possível observar a organização das capacitações por outras instituições e verificar as semelhanças e disparidades com a estrutura de capacitação adotada pelo CAEd.

O roteiro das entrevistas foi elaborado considerando as orientações propostas por Manzini (2004, p. 6):

A adequação das perguntas pode ser investigada a partir de três classes de análise: 1) adequação da linguagem (vocabulário, jargão, clareza e precisão, usam de palavra não específica ou vaga); 2) adequação da forma das perguntas (tamanho das perguntas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado, impacto emocional de determinadas palavras, frases manipulativas, perguntas com múltipla finalidade) e 3) seqüência de apresentação das perguntas no roteiro (das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis e utilização de blocos temáticos).

Após realizar as entrevistas, os dados levantados constituirão a base para apontar um possível contexto de produção de capacitações dos agentes das equipes de campo por outras organizações, posicionando o trabalho realizado pela equipe de campo do CAEd no cenário identificado pela pesquisa.

Portanto, embora a origem de determinados problemas possa estar vinculada a características intrínsecas dos indivíduos que atuam no processo, uma capacitação eficiente internaliza conceitos que podem diminuir as falhas. Nesse sentido, é relevante verificar quais procedimentos, de fato, foram menos apreendidos pelas equipes e em quais problemas eles resultaram.

Frente ao caso de gestão aqui apresentado, algumas questões são levantadas: (i) quais são as principais ocorrências identificadas nos formulários de controle da aplicação e no relatório do *Call Center*? (ii) como essas ocorrências se relacionam com o planejamento das capacitações objeto desse estudo? (iii) como se dá o planejamento das capacitações em algumas das principais organizadoras que participam com o CAEd do processo de licitação para execução dos projetos de avaliação? (iv) sob quais aspectos as capacitações ministradas por essas organizações convergem ou divergem das capacitações objeto deste estudo?

## Referências

CAED. **Relatório de Experiência e capacidade do CAED/UFJF**. 2016. Autoria: Coordenação de projetos e contratos – CAED, 2016.

\_\_\_\_\_. Apresentação do SISLAME. Disponível em: <<http://www.gestao.caedufff.net/sistemas-de-gestao/sislame/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. PPGP. Apresentação. Disponível em <<http://www.mestrado.caedufff.net/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CARVALHO, J. A. et alii. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/108/107>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

GOUVEIA et alii. Avaliação externa do desempenho escolar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Guia de Estudos**. Processo de formação de profissionais da educação pública. v. 1. Juiz de Fora: CAEd, 2014.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PAZIN-FILHO, A. Características do aprendizado do adulto. **Medicina** (online), Ribeirão Preto, v. 40, n. 1, p. 7-16, 2007.

PONTES, L. A. F. Avaliação educacional em grande escala: A experiência brasileira. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Guia de Estudos**. Processo de formação de profissionais da educação pública. v. 1. Juiz de Fora: CAEd, 2014.

UFJF. **Relatório de Autoavaliação 2012-2014**. Autoria: Comissão Própria de Avaliação – UFJF. Secretaria de Avaliação Institucional. Poder Executivo Federal. Ministério da Educação. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <[www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/Relat-Final-CPA.pdf](http://www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/Relat-Final-CPA.pdf)>. Acesso em: 4 jan. 2017.



## A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEDUC-AM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Estrela Dinamar Vinente Santarém\**

*Juliana Alves Magaldi\*\**

*Elisabeth Gonçalves de Souza\*\*\**

*Amanda Sangy Quiossa\*\*\*\**

O caso apresentado neste artigo aborda a formação continuada oferecida aos professores da rede estadual de Manaus, pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), enfocando os principais problemas relacionados a essa oferta, principalmente dos cursos de 40 horas. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Estrela Dinamar Vinente Santarém, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública orientada pela Profa. Dra. Elisabeth Santos.

O Centro de Formação Padre José Anchieta foi criado por meio do Decreto nº 3.633, de 3 de novembro de 1976; entretanto, o Centro já funcionava desde 1968, dentro da Escola Preciosíssimo Sangue com oferta de cursos voltados para a formação de professores. Na época de sua fundação, foram ofertados cursos de nivelamento para os professores: foi oferecido o de Magistério para habilitar professores da 1ª à 4ª série, o de 4º ano adicional para habilitar professores em Comunicação e Expressão, Ciências e Matemática, Estudos Sociais, Pré-Escolar, Educação Física, Educação Especial, Alfabetização e Educação Artística para atuar da 5ª à 6ª série do Ensino Fundamental e o de complementação pedagógica para habilitar a atuar da 1ª à 4ª série professores que possuíam apenas o segundo grau.

Os cursos de nivelamento, magistério e complementação pedagógica, de acordo com os documentos da secretaria do Centro, eram ofertados apenas para os professores da sede e da zona rural dos municípios do estado, os quais durante o período de desenvolvimento dos cursos eram hospedados no CEPAN, que, além da infraestrutura de escolar, também possui um setor de alojamento, refeitório e lavanderia.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

\*\* Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Ciência da Religião (UFJF).

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG), Professora do CEFET/RJ Campus Petrópolis.

\*\*\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (PPGE/UFJF).

## A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEDUC-AM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Atualmente, o CEPAN desenvolve as ações de formação inicial e continuada voltadas para os profissionais da educação (gestores, professores, pedagogos e serviços escolares), que atuam na Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, com a finalidade de qualificá-los em suas áreas de conhecimento para o exercício da prática educativa nas dimensões políticas, sociais, pedagógicas e administrativas nos diferentes níveis de ensino da em que atuam.

Dessa forma, o CEPAN oferta cursos de formação continuada, nas diversas áreas do conhecimento, elaborados pelo próprio Centro e também desenvolve programas de formação do Ministério da Educação e do CONSED. O Centro também desenvolve formação continuada em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas. E desde 2013 coordena o convênio firmado entre a SEDUC e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio de seu Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), para oferta do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

A maioria das ações de formação do Centro é realizada na modalidade presencial, fator que exige o deslocamento da equipe de profissionais do Centro até o local de formação ou do professor cursista até a sede do Centro, localizado na capital.

Assim, a execução das ações de formação nos municípios demanda uma infraestrutura que exige o deslocamento do professor formador até o município da ação, envolvendo gastos com passagens e diárias e o tempo de permanência do formador no município. Essa infraestrutura para as ações de formação nos municípios esbarra em algumas condicionantes como a geografia da região amazônica, o binômio gasto x deslocamento e o quantitativo de profissionais que o Centro possui para ministrar os cursos de formação na capital e nos 61 municípios do Estado.

A diversidade geográfica está relacionada ao fato de o estado do Amazonas ser a maior unidade federativa do Brasil, com um território de 1.559.149,074 km<sup>2</sup>, mas com grande parte de sua extensão ocupada por reserva florística e água. Esse fator torna o estado o menor território em número de habitantes por km<sup>2</sup>, que, de acordo com o Censo de 2010, é de 3.483.985, distribuídos nos 62 municípios, mas alocados em espaços geográficos distantes ou de difícil acesso.

A cada curso demandado pelas ações de formação da Secretaria ou desta em parceria com o MEC, a equipe do Centro precisa percorrer grandes distâncias em seu deslocamento para os municípios. Na maioria das vezes, o traslado ocorre

via fluvial, sendo este meio de transporte mais demorado. Outras vezes, via aérea, mais rápido, porém muito dispendioso. É importante destacar ainda que alguns municípios não contam com infraestrutura para transporte aéreo, tendo como único meio de transporte os rios.

Outro fator que dificulta a execução das atividades é a dimensão da equipe de formadores do Centro. Esta é composta por 50 professores das mais diversas áreas de conhecimento, a maioria com especialização, e com disponibilidade para viagens, porém esse quantitativo não consegue cobrir todos os municípios. Vale destacar que alguns dos professores formadores atuam ainda como coordenadores de programas de formação, exigindo uma maior atuação do profissional no CEPAN e, muitas vezes, inviabiliza o deslocamento para atuar como formador nos municípios.

Quanto à estrutura organizacional, o Centro é composto por Direção; Assessoria Técnico-Pedagógica; Secretaria; Apoio Administrativo, Técnico e Logístico; Gerência de Formação (GEFOR), com três coordenações, que atuam na Coordenação de Formação Pedagógica, na Coordenação dos Programas Federais e Estaduais de Formação Inicial e Continuada e na Coordenação do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE); Gerência de Elaboração de Projetos; Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação (GEAQ), com duas coordenações, uma voltada para a Coordenação de Elaboração de Projetos Básicos e a outra para a Coordenação de Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação; e conta com 15 técnicos administrativos, distribuídos entre a direção, as gerências e os demais setores do Centro.

A GEFOR é responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação da rede estadual, tendo entre suas atribuições a função de planejar, implementar, executar cursos de formação inicial e continuada da política de formação da Secretaria ou desta em parceria com o MEC ou com instituições de ensino. A GEAQ é responsável por elaborar projetos básicos das formações, realizar o acompanhamento e avaliação das formações realizadas pelo CEPAN, além de buscar parcerias com os departamentos da SEDUC-AM e outras instituições públicas e privadas com vistas à melhoria da qualidade da formação oferecida pelo CEPAN.

Em 2007, a SEDUC-AM, por meio do CEPAN, elaborou o Programa de Formação Continuada (PFC) para profissionais da educação. A necessidade desse programa

foi evidenciada pelos baixos índices de proficiência alcançados pelo estado no IDEB e pela constatação de que muitos professores do interior do estado estavam sem receber formação na sua área de atuação há mais de 10 anos.

O PFC tinha por objetivo nortear a formação continuada, em serviço, nos aspectos de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, visando a “reflexões sobre a prática pedagógica e ampliação de seus referenciais teórico-metodológicos no exercício da docência nas diferentes áreas do conhecimento/segmento de ensino” (PFC, 2011, p. 6).

Essas formações seriam realizadas por meio de “cursos, oficinas, seminários dentre outros com um currículo voltado para os conteúdos desenvolvidos nos diferentes segmentos da educação básica” (PFC, 2011, p. 3). No PFC consta ainda a meta de qualificar “15 mil professores que atuam na educação básica da rede pública de ensino do estado do Amazonas no período de 2011 a 2014”.

Com base nesses pressupostos e meta, a equipe de formação do Centro planejou e passou a executar cursos de formação continuada para os professores dos municípios do interior do estado, conforme Dossiê e *Portfolio* do CEPAN, nas áreas de Linguagens e Códigos, Leitura e Escrita, Matemática, Ciências Ciclo História, Geografia, Educação Ambiental, Língua Espanhola, Química, Física e Biologia.

Também constam no relato dos documentos citados cursos realizados no âmbito da Gestão como Planejamento e Avaliação e Educação por Projetos, oferecidos para gestores, pedagogos e professores, além de Relação Interpessoal, Manipulação de alimentos e Formação para Auxiliar de Biblioteca, ofertados para os demais servidores da rede estadual.

Os conteúdos desses cursos, como de outros, de acordo com a proposta do PFC, deveriam ser desenvolvidos com carga horária “entre 20 horas a 160 horas” (PFC, 2011, p. 12), nas modalidades presenciais e a distância, por meio de seminários temáticos face a face, atividades em oficinas pedagógicas e atividades individuais. Porém, é interessante destacar que essas formações sempre ocorreram na modalidade presencial, vez que o Centro não possui experiência na realização de cursos na modalidade a distância.

Com a oferta dos cursos o CEPAN, no quadriênio de 2011 a 2014, pretendia, apesar dos desafios a serem enfrentados pela equipe de formação, atingir resultados cada

vez melhores no processo de formação para contribuir de forma eficaz com a elevação dos índices de qualidade do ensino no Estado.

Porém, esse objetivo não se concretizou, e o Centro vive hoje uma nova realidade com a atual gestão, a qual vem estudando novas perspectivas para ofertar a formação continuada de forma que não envolvam o deslocamento do formador aos municípios posto que o Estado, assim como o país atravessa uma crise econômica.

O Centro Formação, por meio da Gerência de Formação (GEFOR), no Plano de Aplicação de Recursos – PAR, através do Programa de Valorização Profissional da Educação, previu ofertar cursos de Formação Continuada, de 40 horas, nas diversas áreas do conhecimento para 18.000 profissionais da educação, no período de 2011 a 2014.

De acordo com o PAR e documentos do Centro, foi feita uma previsão para atender, em 2011, 1.000 professores da capital e 3.000 professores em 30 municípios da rede estadual com cursos de Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências, Gestão Planejamento e Avaliação, Educação por Projetos, Relação Interpessoal, História e Geografia, Educação Ambiental, Ed. Religiosa, Língua Espanhola, Química, Física, Biologia no Ensino Fundamental e Médio. Em 2012, novamente se previu atender com Formação Continuada de 40 horas 1.000 professores da capital e 3.000 professores dos municípios com baixo IDEB da rede estadual com cursos, já citados, nas diferentes áreas do conhecimento.

O ano de 2013 teve como previsão o atendimento com Formação Continuada de 40 horas para 2.000 professores da capital e 4.000 professores dos 61 municípios com cursos nas diferentes áreas do conhecimento. E para o ano de 2014, foi previsto Formação Continuada de 40 horas para 1.000 professores da capital e 3.000 professores do interior da rede estadual com cursos nas diferentes áreas do conhecimento.

Conforme se observa, as previsões para oferta da Formação Continuada de 40 horas são ousadas, levando em consideração o quantitativo de formadores do Centro, os fatores já descritos anteriormente como gasto e deslocamento para realização dos cursos, e ainda o tempo de realização do mesmo. Um curso de 40 horas, se ofertado com quatro horas diárias, como usualmente é feito no CEPAN, demandará duas semanas para ser executado.

Ao longo do período de 2011 a 2014, o Centro previu atender 18.000 professores com esses cursos, porém contemplou apenas 3.291 professores, ou seja, atendeu apenas 18,28% do total previsto com os cursos ofertados, demonstrando um descompasso entre a previsão e a realização dos cursos e, conseqüentemente, o acesso dos professores do interior, posto que os cursos foram oferecidos a todos os municípios. Dos 61 municípios do interior do estado, foram atendidos, de acordo com os relatórios, 11 municípios, além da capital, ficando de fora das formações 50 municípios.

Esse dado reforça a nossa questão sobre a viabilidade de se manter a formação no formato presencial. O que está acontecendo é que os profissionais do interior foram alijados dos cursos de Formação Continuada de 40 horas ofertados, no período de 2011 a 2014, pelo CEPAN. Por isso temos o objetivo de ampliar o acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do estado às ações formativas do Centro.

As questões que se colocam, então, dizem respeito a como superar as dificuldades para ampliar o acesso dos profissionais da educação que atuam no interior do estado do Amazonas às formações ofertadas pela SEDUC-AM por meio do CEPAN. Quais as alternativas ao que é feito atualmente? Tem-se como objetivo desvendar os fatores que dificultam o acesso dos profissionais alocados nos municípios mais afastados da capital a esses cursos e propor ações que possam ajudar na busca de soluções e alternativas para essa questão.

Neste contexto, o objetivo principal da pesquisa, em vias de realização, é investigar os fatores que dificultam o acesso dos professores dos municípios aos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN para, então, com base nos resultados, propor sugestões viáveis que possam tornar os cursos mais acessíveis a todos.

Além deste, temos como objetivos específicos: 1) descrever como ocorre o processo de Formação Continuada de professores nos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN aos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, buscando expor as fragilidades e potencialidades dessa ação de formação; 2) analisar o processo de Formação Continuada de professores da Rede Estadual de Ensino, visando a investigar os desafios enfrentados pelo Centro de Formação para ofertar Formação Continuada aos professores dos 61 municípios do estado; 3) propor sugestões a partir do estudo das fragilidades e potencialidades apresentadas

## A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEDUC-AM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

pelo atual formato de formação de professores realizado pelo CEPAN à luz das legislações vigentes a fim de aperfeiçoar e ampliar a oferta de cursos de 40 horas da ação de formação da SEDUC para o interior do estado.

Para a realização da pesquisa, a abordagem adotada é qualitativa. Ela está se desenvolvendo a partir de um estudo de caso, em que são privilegiados os sujeitos e a realidade em que estão inseridos. Para tanto, serão aplicados questionários, realizado um grupo focal e entrevistas com os atores envolvidos no processo, que se materializam a figura da gestora do Centro, da gerente de formação, dos formadores e dos professores (cursistas) alocados nos municípios do interior do Estado.

Acredita-se que, a partir das reflexões realizadas no desenvolvimento deste trabalho e do plano de ações que será proposto, seja possível tornar as ações de formação mais acessíveis aos profissionais que atuam no interior do estado e, com isso, contribuir para a melhoria da qualidade da educação no estado do Amazonas.

A nosso ver, a busca pela qualidade do ensino também perpassa pela capacitação dos docentes, uma vez que seu preparo profissional reflete no desempenho dos discentes; logo, de acordo como o documento da Organização das Nações Unidas (UNESCO, 2001, p. 24) “nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores”, já que estes são elementos essenciais quando se pretende estabelecer um processo de educação com vistas a preparar indivíduos capazes de intervir de forma positiva na realidade social e de se inserir no mercado de trabalho, conforme propõe a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Portanto, qualquer política que vislumbre a qualidade da educação pública precisa contemplar a formação docente, inicial e continuada, conforme prevê a LDB 9.394/1996, “uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais” (VIEIRA e GOMIDE, 2008).

Assim, a formação docente, quer seja inicial ou continuada, é um tema de grande relevância na área educacional, pois está diretamente ligada ao desempenho dos alunos, à valorização do profissional e ao atual cenário social, que apresenta constantes mudanças advindas dos avanços da ciência e das tecnologias da informação e comunicação, as quais têm reflexo no contexto escolar e, conseqüentemente, nas relações entre professores e alunos.

## Referências

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Lei delegada nº 8 de 5 de julho de 2005**. Dispõe sobre o regimento interno da secretaria de estado de educação e qualidade do ensino - Seduc, e dá outras providências. Manaus, 2005. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Lei Delegada nº 78 de 18 de maio de 2007**. Dispõe sobre a secretaria de estado de educação e qualidade do ensino - SECUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. Manaus, 2007. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Lei nº 3.642 de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre a secretaria de estado de educação e qualidade do ensino - Seduc, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos 77 comissionados e estabelecendo outras providências. Manaus, 2011. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Lei nº 4.043 de 29 de maio de 2014**. Dispõe sobre a reestruturação remuneratória dos Servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, e dá outras providências. Manaus, 2011. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>> Acesso em: 5 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Gestão Transparente**. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/programas-e-projetos/plano-de-gestao-transparente/>> Acesso em: 5 out. 2016.



BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l93.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2000, 168 p. (Série Legislação Brasileira)

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 8.752 de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).** Manual de Orientação. 2ª Edição, atualizada em outubro de 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001938.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

UNESCO. **Educação para todos:** O compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 5 de fev. 2017.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: **EDUCERE: História e Políticas**, Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS COORDENADORES DE ÁREA DO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA – MANAUS/AM

## FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS COORDENADORES DE ÁREA DO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA – MANAUS/AM

*Renata do Monte Rodrigues\**  
*Michelle Gonçalves Rodrigues\*\**  
*Wilson Alviano Júnior\*\*\**

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda a dificuldade de execução das ações previstas pela Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Renata do Monte Rodrigues, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle Gonçalves Rodrigues, Doutora em Antropologia, e com o orientador Prof. Dr. Wilson Alviano.

O caso em destaque retrata o problema existente no Centro de Educação em Tempo Integral (CETI) Áurea Pinheiro Braga, localizado no município de Manaus – AM. Especialmente, a não realização das funções e atribuições sob a responsabilidade dos Coordenadores de Áreas (CAs) a partir da proposta pedagógica de educação em tempo integral implementada no estado do Amazonas. Para tanto, observa-se que, mesmo diante do fato de a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) possuir um centro de formação para atender às necessidades de qualificação e aperfeiçoamento profissional aos servidores da educação, não há registros de oferta de formação para os CAs. O CETI em relevo está sob a jurisdição da Coordenadoria Distrital de Educação 4 (CDE 4), órgão que, diante da ausência de formação continuada para os profissionais, não está conseguindo dar o suporte necessário para que sejam desenvolvidos os projetos e oficinas pedagógicas que contemplam as propostas contidas no documento da Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral (PPETI).

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Servidora do Estado do Amazonas.

\*\* Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutora em Antropologia (UFPE).

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

Para a construção dos dados e sua análise, utilizamos uma abordagem qualitativa. Documentos oficiais foram consultados, como: cronogramas de visitas, relatórios de supervisão pedagógica, formulário anual de avaliação da gestão escolar e de outros possíveis documentos e orientações resultantes das constatações dos relatórios, além das diretrizes normativas que delimitam a educação em tempo integral no estado do Amazonas.

O governo do estado do Amazonas tem buscado desenvolver ações pedagógicas pautadas em políticas públicas que proporcionem uma educação de qualidade e equidade a toda comunidade escolar. Neste sentido, o desenho inicial da oferta de educação em tempo integral proposto pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) começou em 2001, com o fim do Projeto dos Centros de Excelência Profissional em Tempo Integral<sup>1</sup> (CEPs). Isso porque a SEDUC visava a diminuir a evasão e a reprovação escolar que estavam ocorrendo naquele momento, assumindo, então, a política de educação em tempo integral como uma tentativa de melhoria da qualidade da educação.

Desse modo, em 2001, a SEDUC, divergindo do que era proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, que em seu Art. 34 determina a oferta progressiva da educação de tempo integral para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996), implementou um projeto piloto de educação em tempo integral para duas escolas de Ensino Médio que funcionou sem uma regulamentação oficial<sup>2</sup>. Contudo, antes da elucidação do caso de gestão em estudo, é pertinente a compreensão do conceito educação em tempo integral, diferenciando-o de educação integral.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira teve um avanço significativo na oferta de educação integral como um direito de todos os cidadãos, garantindo, assim, um maior envolvimento dos gestores públicos e comunidade. Neste sentido, desde a década de 1980 encontramos iniciativas de educação que preconizam experiências voltadas para a perspectiva de educação integral, como podem ser observadas na extinta experiência dos Centros Integrados

---

1 O projeto de educação integral dos Centros de Excelência Profissional em Tempo Integral (CEPs) funcionou com base no Art. 39 da LDBEN Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que propõe o ensino profissionalizante para a etapa de escolarização do Ensino Médio. No estado do Amazonas, algumas escolas funcionaram com essa oferta durante o período de 1996 a 2001, sendo totalmente excluído em 2004.

2 O projeto das escolas de educação em tempo integral só foi regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), em 2008, através da Resolução nº 112/2008 e reformulada posteriormente em 2011, sob as Resoluções 70/2011 e 17/2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS COORDENADORES DE ÁREA DO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA – MA-NAUS/AM

de Educação Pública (CIEPs)<sup>3</sup>, no estado do Rio de Janeiro, e, na cidade de São Paulo, com os Centros de Educação Unificados (CEUs)<sup>4</sup>. Tais instituições se enquadravam na perspectiva da educação integral, tendo em vista que, de acordo com Maurício (2009), a *educação integral* se refere à oferta de uma educação com o aumento da jornada escolar, promovendo o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos, sociais e outros que se desenvolvam conjuntamente no processo educativo.

O termo educação integral, como ampliação do tempo na escola, começou a mostrar seu desenho a partir da construção da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, que determina, em seu Art. 34, que a oferta do Ensino Fundamental seja em tempo integral e de forma progressiva: “§ 2º. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Já no ano de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação I (PNE I), por meio da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias se tornou uma meta nas políticas públicas para a educação, visando à universalização do ensino e à diminuição das taxas de repetência escolar.

Após o surgimento do PNE I, as escolas receberam informações e orientações sobre como deveriam se estruturar para ofertar a educação integral. O Ministério da Educação (MEC) foi o responsável por financiar a implantação dessa política de ensino, por meio do Programa Mais Educação<sup>5</sup> para as escolas com baixo desempenho e de regiões mais vulneráveis. A partir do ano de 2010, o Parecer nº 7 da Resolução do Conselho Nacional de Educação prevê a adoção de um currículo integrado para as escolas de tempo integral. Neste contexto, a sociedade começou a reivindicar mais escolas de educação integral e a política educacional começou a ser delineada como educação em tempo integral.

Com aprovação da Lei nº. 13.005, de 26 de junho de 2014, que instituiu o PNE II (BRASIL, 2014), a educação em tempo integral foi elencada para a melhoria da qualidade da educação brasileira estratégias. Especificamente entre as estratégias da meta 6 do documento, lê-se:

3 Instituições públicas de Ensino Fundamental que foram criadas pelo governador Leonel Brizola ao longo de seus dois mandatos (1983/1987 e 1991/1994) de governador do estado do Rio de Janeiro.

4 Os CEUs constituem uma política do sistema educacional do município de São Paulo, criada no ano de 2001. É de ampliação gradativa do horário escolar, ao lado das atividades do *Programa São Paulo é uma Escola*, que desenvolve desde 2005 atividades de pós-escola nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e em outros espaços da cidade (CAVALIERE, 2007).

5 O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial no 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10. O programa foi instituído como uma estratégia do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2007).

6.1. Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, o programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2010)

Assim, em relação à *educação de tempo integral*, Maurício (2009) indica que este conceito se refere à oferta de uma educação integral em que, além do aumento da jornada escolar, as escolas e secretarias de educação podem propor uma adequação ao currículo escolar de acordo com suas realidades locais. Aqui, as variáveis de espaços físicos dos ambientes da escola são fundamentais para atender o desenvolvimento das atividades pedagógicas, possibilitando ao estudante maior tempo efetivo da jornada escolar.

Para essa formulação de processo educacional, o professor de uma escola de educação em tempo integral precisa atender determinadas características metodológicas, tendo em vista que o alunado permanece na escola durante sete horas diárias, período em que o contato com o professor é maior e a dinâmica das aulas também apresenta uma proposta diferenciada. Disso decorre a necessidade de professores mais qualificados e preparados para atender as propostas dessas escolas, tornando a oferta de formação continuada uma estratégia necessária para atender o perfil desses professores.

Voltando ao contexto do estado do Amazonas, após a criação, em 2001, do Projeto dos Centros de Excelência Profissional em Tempo Integral (CEPs), no ano de 2005 esse projeto foi ampliado e outras escolas foram adaptadas para atender a clientela em um maior período de trabalho escolar. Essas unidades de ensino foram denominadas de Escola de Tempo Integral (ETI). Porém, somente em 2008, a SEDUC, por meio do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), com base nas

diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e nas Leis educacionais estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, apresentou um documento norteador para as escolas que já ofereciam educação integral no estado do Amazonas. Naquele ano de 2008, o governo do estado do Amazonas recebeu parecer favorável do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), através da Resolução nº 112/2008 - CEE/AM, para o Projeto das Escolas de Tempo Integral operacionalizado pela SEDUC. O documento, intitulado “Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral” (PPETI), não só apresentava a ampliação da jornada escolar como também propunha uma estrutura curricular diferenciada a ser desenvolvida (AMAZONAS, 2008). Dessa maneira, com a regulamentação, novas escolas foram adaptadas e construídas para atender a clientela na política de tempo integral. As escolas já existentes e que foram adaptadas para a educação em tempo integral receberam o nome de *Escolas de Tempo Integral* (ETI), já as novas instituições construídas obedecendo à infraestrutura descrita no PPETI receberam o nome de *Centro de Educação em Tempo Integral* (CETI).

Após regulamentação o quantitativo de escolas de educação em tempo integral aumentou consideravelmente na capital do estado do Amazonas, atendendo as metas propostas no primeiro PEE/AM. No ano de 2011, o documento foi revisado, e a proposta da educação em tempo integral objetiva

[...] Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade; criar, na escola de tempo integral, espaços de socialização onde os estudantes possam vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais; proporcionar aos estudantes alternativas de acesso ao campo social, cultural, esportivo e tecnológico; desenvolver projetos voltados para a rotina diária (hábitos de estudo, alimentação, higiene e recreação), favorecendo, assim, a saúde física e mental dos estudantes; desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem; proporcionar um relacionamento com a família dos estudantes, integrando a comunidade escolar em seus aspectos sociais, políticos, humanos e pedagógicos; estruturar a escola com recursos materiais e humanos para a execução das atividades pedagógicas e complementares. (AMAZONAS, 2011, p. 11)

Nesta mesma revisão do PPETI, a estrutura curricular foi acrescentada à proposta curricular. De acordo com o documento reformulado:

Na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral será oportunizado um currículo onde compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante. (AMAZONAS, 2011, p. 16)

E complementa:

O currículo, intencionalmente construído, tem compromisso com a formação de cidadãos críticos, solidários, promotores do bem-estar pessoal e coletivo, por isso, propõe-se um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda, um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos. (AMAZONAS, 2011, p. 22)

Com todo esse processo, a SEDUC ampliou o número de escolas de educação em tempo integral, e no ano de 2016 estavam em funcionamento 31 escolas que ofertavam educação em tempo integral.

Com a implantação dessas escolas houve a necessidade de se ofertar formações para os professores. O objetivo delineado era proporcionar a compreensão dos profissionais quanto às propostas contidas no documento norteador, PPETI, bem como o perfil de professor necessário ao desenvolvimento do projeto. Sobre a formação para os professores, a SEDUC disponibiliza um setor de formação na sede, o Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), que tem por objetivo principal coordenar o processo de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação e demais servidores.

Devido à extensão da rede educacional e com o intuito de promover uma gestão mais descentralizada, possibilitando uma maior autonomia e eficiência nas ações das escolas, a SEDUC distribui a responsabilidade do acompanhamento das escolas estaduais da capital do Estado do Amazonas a sete distritos denominados por Coordenadorias Distritais de Educação. As ações a serem realizadas pelas Coordenadorias são:

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, 2011, p. 2)

Dentre as sete Coordenadorias, está a Coordenadoria Distrital de Educação 4 (CDE 4), responsável pelo acompanhamento administrativo e pedagógico de 35 escolas localizadas nas áreas oeste e centro-oeste da cidade de Manaus, região onde está inserida o Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Áurea Pinheiro Braga. Para acompanhar todas as unidades escolares sob sua responsabilidade, a CDE 4 possui vários profissionais que atuam como coordenadores e supervisores pedagógicos, sendo estes últimos que acompanham presencialmente as escolas. Atualmente, na CDE 4 são 19 Supervisores Pedagógicos distribuídos da seguinte forma: seis do Ensino Fundamental I, sete do Ensino Fundamental II e seis do Ensino Médio. Cada supervisor pode atender no máximo a cinco escolas por turno semanal. Assim, para o avanço das atividades propostas no documento norteador e desenvolvidas no âmbito das escolas, as CDEs dispõem de Supervisores Pedagógicos que devem acompanhar e inspecionar todas as atividades pedagógicas no ambiente escolar, como o Diário (digital ou físico), Horário de Trabalho Pedagógico dos professores (HTP), Planejamento, Plano de Ação ou Plano de Intervenções Pedagógicas, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno, entre outras ações.

O acompanhamento dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs) está diretamente relacionado ao trabalho dos Coordenadores de Área (CAs). Diferentemente das demais escolas, os Centros recebem tal nomenclatura por apresentarem uma infraestrutura diversa em relação às unidades escolares de tempo regular, atendendo as orientações contidas no PPETI (AMAZONAS, 2011). Tal documento dispõe sobre a estrutura pedagógica e administrativa diferenciada para as escolas que ofertam educação em tempo integral; para tanto, são disponibilizados professores intitulados de Coordenadores de Áreas (CAs) para as escolas que possuíssem um número igual ou superior a 12 turmas.



Conforme o PPETI, há três áreas de conhecimento nas instituições que ofertam a educação em tempo integral: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artes; 2) Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia e Sociologia; 3) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – Matemática, Física, Química e Biologia. Para cada uma dessas áreas é disponibilizado um Coordenador de Área. Essas divisões possibilitam aos CAs acompanharem os planejamentos dos professores por área de conhecimento nas Oficinas e no Reforço, com o propósito de contemplar as orientações contidas na Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral (AMAZONAS, 2011, p. 16), que estabelece:

6.3 A distribuição da carga horária da Estrutura Curricular contempla as Oficinas e Projetos que serão desenvolvidos em cada Componente Curricular da Base Nacional Comum. Assim sendo, fica a critério de cada gestor (a) e da equipe pedagógica elaborar a distribuição da carga horária, de maneira flexível, atendendo tanto o horário matutino quanto o vespertino.

6.4 O Reforço Escolar é imprescindível, deve ser contemplado na elaboração de Projetos Escolares permeando todos os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e repassado às coordenadorias que deverão também encaminhá-los ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais.

Os Projetos e as Oficinas Pedagógicas são uma complementação das atividades propostas aos alunos que, por estarem em uma escola de tempo integral, deveriam participar das seguintes ações:

Orientação em Pesquisa, Orientação de Estudos, Prática no Laboratório de Informática, Prática no Laboratório de Ciências Naturais, Trabalho em equipe, Desenvolvimento de Projetos (Reforço Escolar) e interdisciplinares, Olimpíadas (Matemática e Língua portuguesa), Concursos (Redação, literatura, e os indicados pelo Departamento de Gestão Escolar), Biblioteca (Trabalhos de pesquisas, concursos literários e etc.), Sala de Multimídias (TV Escola). (AMAZONAS, 2011, p. 25)

As atividades relacionadas acima são realizadas na forma de projetos e oficinas; para tanto, é necessário que os CAs assumam suas competências de acordo com a Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral. Dessa forma, os CAs têm a responsabilidade direta no desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos professores que estão à frente dos projetos e oficinas pedagógicas do CETI. A relevância das funções e atribuições que os CAs

têm na escola se torna fundamental para a implementação da política de educação de tempo integral, tornando-a uma política de efetiva melhoria da educação (AMAZONAS, 2011).

São atribuições dos CAs: coordenar e acompanhar o planejamento pedagógico dos professores; promover a socialização do novo professor na escola, repassando a cultura, os modos, os procedimentos, os valores, as regras básicas e as expectativas do seu trabalho; coordenar e engajar o professor no desenvolvimento, elaboração ou revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola – PPPE e Regimento Escolar; supervisionar diretamente os professores em relação à frequência de sala de aula, metodologia das aulas, cumprimento do Plano do Componente Curricular e do Plano de Aula; avaliar os resultados da ação do professor; apoiar o professor em atividades de planejamento e avaliação do seu Plano de Componente Curricular e de Aula; estimular o professor a trocar experiências com os demais colegas; apoiar o professor na superação de dificuldades de conteúdo, método, domínio de classe, relacionamento com pais ou responsáveis, alunos e colegas; estimular o professor a se engajar em outras atividades e projetos da escola; elaborar o Plano de Ação por Área de Conhecimento (AMAZONAS, 2011).

Assim, os CETIs são acompanhados de modos que são interligados: a supervisão realizada pelas CDEs e, nas instituições de ensino, pelos gestores, pedagogos, professores e, mais especificamente na escola de Ensino Médio de educação em tempo integral, os Coordenadores de Áreas (CAs). Em outras palavras, as CDEs são responsáveis pela supervisão realizada nas visitas feitas pelos supervisores, enquanto que nos CETIs o acompanhamento é diário.

No caso de gestão específico do CETI Áurea Pinheiro Braga, inaugurado no ano de 2010, apesar de seu pleno funcionamento ter ocorrido no ano de 2015, a parceria entre CDEs e a instituição de ensino não acontece de forma satisfatória. Isso porque as observações efetuadas na unidade de ensino indicam que os CAs não estavam exercendo suas atribuições de orientação e supervisão das atividades dos professores nas oficinas pedagógicas e no reforço escolar, conforme previsto no PPETI (AMAZONAS, 2011). Quando alguns profissionais foram indagados, visando à compreensão dos motivos que dificultam o trabalho dos CAs, a ausência de formação para atuarem no cargo foi indicado como causa, o que os leva a um desconhecimento de suas atribuições profissionais. Tal fato foi confirmado pela

CDE 4, pois não há registros de formação específica para os Coordenadores de Área desde a implantação das escolas de tempo integral.

Com um total de 837 alunos, distribuídos em 24 turmas, entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a instituição conta com a atuação de três CAs responsáveis por cada uma das três áreas de conhecimento conforme orientação contida no PPETI (AMAZONAS, 2011). Tendo em vista a centralização das funções dos CAs, a ausência de formação adequada para o trabalho pedagógico pode acabar por comprometer a implementação do projeto de escola de tempo integral, atingindo diretamente à melhoria da qualidade da educação ofertada. Neste sentido, não basta somente ofertar escolas de educação de tempo integral; é necessário que o estudante possa ter um aproveitamento qualitativo do tempo em que ele permanece na escola. Uma vez que a atuação dos CAs interfere no trabalho conjunto com o professor que atua diretamente com os estudantes, este profissional precisa ter um aporte pedagógico que o auxilie na construção e no acompanhamento de suas atividades em sala de aula, nos Projetos e nas Oficinas.

De tudo exposto, algumas questões sobre o caso apresentado são feitas: qual o motivo da não realização dos cursos de formação? De que maneira a CDE 4 pode auxiliar os Coordenadores de Áreas do CETI Áurea Pinheiro Braga para que eles realmente contribuam de forma efetiva para a implementação da política de educação em tempo integral? Como a gestão do CETI pode contribuir para a realização das atividades descritas na Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral?

## Referências

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Manaus, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Manaus, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 27 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Subchefia de Assuntos Parlamentares. **Projeto de Lei**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Acesso em: 30 ago. 2015.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1.015-1.035, out. 2007.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.