

Organizadores

Amanda Sangy Quiossa

Carla Silva Machado

Luísa Gomes de Almeida Vilardi

Marcos Tanure Sanábio

# CASOS DE GESTÃO

Políticas e situações do cotidiano educacional

1ª Edição

Juiz de Fora

Projeto CAEd - FADEPE/JF

2015

### 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

### FICHA CATALOGRÁFICA

---

C341 Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional/ Orgs: Amanda Sangy Quiossa, Carla  
2014 Silva Machado, Luísa Gomes de Almeida Vilardi, Marcos Tanure Sanábio - Juiz de Fora, MG : Projeto  
CAED- FADEPE/JF, 2015. Volume I – Série: Casos de Gestão Educacional  
??? p.

Bibliografia.

ISBN -----

1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Políticas públicas educacionais. I. Série. II. Quiossa, Amanda Sangy.  
III. Machado, Carla Silva. IV. Vilardi, Luísa Gomes de Almeida. VI. Sanábio, Marcos Tanure. VII. Universidade Federal de Juiz de Fora. VIII. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.  
CDD 371.2

---

# Sumário

## SEÇÃO 1

### ENSINO SUPERIOR ..... 15

UM PANORAMA SOBRE O MOMENTO EXPANSIONISTA DO ENSINO SUPERIOR: ENTRAVES E  
POSSIBILIDADES ..... 17

*Juliana Alves Magaldi*

RETENÇÃO E EVAÇÃO ESCOLARES NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS EXATAS  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA ..... 24

*Bruno César de Nazareth Ciribelli*

*Leonardo Ostwald Vilardi*

*Clécio da Silva Ferreira*

GESTÃO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A CONVIVÊNCIA NOS ALOJAMENTOS DA UFV ..... 40

*Débora Lys de Almeida Sacramento*

*Thamyres Wan de Pol Fernandes*

*Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim*

O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – CAMPUS  
RIO PARANÁIBA: ÊXITOS E DESAFIOS ..... 54

*Claudiane Silva Carvalho*

*Wallace Andrioli Guedes*

*Paulo Monteiro Vieira Braga Barone*

OS EFEITOS DA LEGISLAÇÃO NA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE  
NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA ..... 65

*Elaine Costa Toledo*

*Wallace Andrioli Guedes*

*Paulo Monteiro Vieira Braga Barone*

ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE COMPRAS DE UMA IFES ..... 80

*Cristiano Bonifácio Ferreira*

*Francisca Cristina de Oliveira e Pires*

*Marcus Vinícius David*

## SEÇÃO 2

### **POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ..... 93**

ESTRATÉGIAS PARA A CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR ..... 95

*Mayanna A. Martins Santos*

CAMINHOS E PRÁTICAS DA PROGRESSÃO PARCIAL EM DUAS ESCOLAS DA REGIONAL METROPOLITANA II - SÃO GONÇALO - RIO DE JANEIRO..... 103

*Alciléa Ribeiro Pessoa*

*Thamyres Wan de Pol Fernandes*

*Thelma Lúcia Pinto Polon*

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO PROJETO AVANÇAR DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS NA ESCOLA ESTADUAL SÃO FRANCISCO ..... 115

*Jesuína Luziane Azevedo Martins*

*Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva*

*Fabiana Carneiro Martins Coelho*

A APLICAÇÃO DA RECUPERAÇÃO PARARELA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE MARICÁ/RJ: UMA ANÁLISE SOBRE A DISCIPLINA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO..... 129

*Vanessa Fernandes Braga*

*Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro*

*Ilka Schapper Santos*

## SEÇÃO 3

### **ENSINO MÉDIO E**

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ..... 143**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO: (IN)DEFINIÇÕES E DESAFIOS ..... 145

*Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro*

ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO E DA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MANAUS/AM ..... 156

*Hadaquel da Silva Alcântara*

*Leonardo Augusto Felipe de Mattos*

*Lourival Batista Oliveira Junior*

A REPROVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) – CAMPUS IVAIPORÃ..... 166

*Tatiana Oliveira Couto Silva*

*Álisson de Almeida Santos*

*Eduardo Magrone*

O PRONATEC E O IFPR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ABANDONO ESCOLAR NO CURSO DE ELETRICISTA INSTALADOR DE BAIXA TENSÃO ..... 175

*Soraya Colares Leão Carvalho*

*Leonardo Augusto Felipe de Mattos*

*Alexandre Chibebe Nicoletta*

CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DO PPEC: SUPERANDO DUALIDADES..... 184

*Solange Maria Batista de Souza*

*Tiago Rattes de Andrade*

*Beatriz Basto Teixeira*

## **SEÇÃO 4**

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) ..... 195**

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 197

*Helena Rivelli*

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CARATINGA/MG ..... 205

*Júnia Mariusa dos Santos Silveira*

*Álisson de Almeida Santos*

*Gilmar José dos Santos*

O PROJETO SALA DE INFORMÁTICA MÓVEL DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE..... 215

*Celso Godinho da Costa*

*Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva*

*Helena Rivelli*

*Eliane Medeiros Borges*

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR PRESENCIAL NO PROJETO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM.....	226
---	-----

*João Ribeiro Costa*  
*Vítor Fonseca Figueiredo*  
*Carolina Alves Magaldi*  
*Eliane Bettocchi Godinho*

TUTORIA PARA ALÉM DAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFJF .....	240
--	-----

*Geysa de França*  
*Luciana Verônica Silva Moreira*  
*Adriana Rocha Bruno*

## **SEÇÃO 5**

<b>AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>253</b>
-----------------------------------	------------

AVALIAÇÃO EXTERNA: USOS E DESENHOS.....	255
---	-----

*Leonardo Ostwald Vilardi*

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.....	263
--	-----

*Raimunda Passos da Silva*  
*Luciana Verônica Silva Moreira*  
*Marcelo Câmara*

APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS.....	276
--	-----

*Orlando Félix de Moura*  
*Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro*  
*Núbia Aparecida Schaper Santos*  
*Wagner Silveira Rezende*

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ VIDAL DE ARAÚJO: RENDIMENTO ESCOLAR VERSUS DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES DO SADEAM.....	288
---	-----

*Meiriane Ferreira Vieira*  
*Thamyres Wan de Pol Fernandes*  
*Manuel Palácios da Cunha e Melo*

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: UM ESTUDO SOBRE SUA UTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO .....	301
---	-----

*Reinaldo de Oliveira Ferreira*

*Wallace Andrioli Guedes*

*Luiz Flávio Neubert*

O USO DOS RESULTADOS DO AVALIE ENSINO MÉDIO REGULAR NO PLANEJAMENTO DA GESTÃO .....	313
--	-----

*Lindinalva Gonçalves de Oliveira*

*Gisele Zaquini Lopes Faria*

*Lina Kátia Mesquita*

PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO EM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS-AM .....	325
--	-----

*Lindalva Marta Menezes Rodrigues*

*Fernanda Amaral de Oliveira*

*Tufl Machado Soares*

## **SEÇÃO 6**

<b>GESTÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>337</b>
---------------------------------	------------

GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: COMPROMISSOS E DESAFIOS .....	339
--	-----

*Priscila Campos Cunha*

O ADOECIMENTO PROFISSIONAL NA REGIONAL PAMPULHA DE BELO HORIZONTE: ASPECTOS DE UM ABSENTEÍSMO DOCENTE .....	347
--	-----

*Leandro Fernando Andrade Ozolio*

*Daniel Eveling da Silva*

*Victor Cláudio Paradela Ferreira*

PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO GESTOR INTERVENTOR DE UMEI EM BELO HORIZONTE .....	360
--	-----

*Hélia de Miranda Glória*

*Tiago Rattes de Andrade*

*Lourival Batista de Oliveira Junior*

PRÁTICAS DE EMPREENDEDORISMO NA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DA GESTÃO DE DUAS UNIDADES ESCOLARES DA REGIONAL METROPOLITANA V NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO .....	370
--	-----

*Janaina Moreira de Oliveira*

*Carolina Alves Magaldi*

*Marcos Tanure Sanábio*

## **SEÇÃO 7**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES ..... 381**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES: UM PANORAMA SOBRE AS POLÍTICAS NACIONAIS .....	383
---	-----

*Amanda Sangy Quiossa*

O PROCESSO SELETIVO INTERNO (PSI) E A FORMAÇÃO DE GESTORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO .....	393
---	-----

*Jani Torres*

*Daniel Eveling da Silva*

*Márcia Cristina da Silva Machado*

HISTÓRICO DA ESCOLHA E DO PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	408
--	-----

*Daniela Magalhães Pereira*

*Carla Silva Machado*

*Denise Vieira Franco*

A POLÍTICA DE RETENÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PIAUÍ .....	426
---	-----

*Sílvia Regina Ramos de Sousa*

*Álisson de Almeida Santos*

*Gilmar José dos Santos*

O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO DE OLIVENÇA (AM) .....	437
--	-----

*Jorge Barbosa de Oliveira*

*Helena Rivelli*

*Carolina Alves Magaldi*

*Eliane Bettocchi Godinho*



## SEÇÃO 8

### **POLÍTICAS PARA A EQUIDADE..... 449**

EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA POLÍTICAS DE EQUIDADE.....451

*Luísa Gomes de Almeida Vilardi*

O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE  
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA.....459

*Givandete Evangelista dos Santos*

*Vitor Fonseca Figueiredo*

*Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim*

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO DE MANACAPURU/AM.....471

*Antonio Menezes da Costa*

*Amanda Sangy Quiossa*

*Denise Vieira Franco*

OS EFEITOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA NO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO:  
O DESAFIO DE ELEVAR A PROFICIÊNCIA A CADA ANO..... 481

*Ana Paula de Moura Ferreira Dias*

*Francisca Cristina de Oliveira e Pires*

*Fernando Tavares Júnior*

A GESTÃO DO PROJETO PROFESSOR DA FAMÍLIA:  
O ESTUDO DE UMA ESCOLA DE  
SERRANÓPOLIS DE MINAS..... 493

*Lucília Alves de Oliveira*

*Francisca Cristina de Oliveira e Pires*

*Rogéria Campos de Almeida Dutra*

INCLUSÃO ESCOLAR:  
A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE..... 505

*Rogério Augusto dos Santos*

*Carolina Alves Magaldi*

*Denise Vieira Franco*

INFREQUÊNCIA DISCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ..... 517

*Maria Eliane Linhares de Holanda*

*Tiago Rattes de Andrade*

*José Alcides Figueiredo Santos*

EJA SEMESTRAL OU EM MÓDULOS: UM ESTUDO DE CASO VOLTADO PARA A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO ENSINO MÉDIO NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO .....	530
---	-----

*Ângelo Damaceno Hottz*

*Fernanda Amaral de Oliveira*

*Clécio da Silva Ferreira*

## **SEÇÃO 9**

### **PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO..... 541**

GESTÃO EDUCACIONAL: PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO DAS AÇÕES NUMA PERSPECTIVA SISTÊMICA.....	543
---	-----

*Carla Silva Machado*

O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO A PARTIR DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE ESCOLA).....	552
--	-----

*Raquel Cordeiro Soares*

*Daniel Eveling da Silva*

*Márcia Cristina da Silva Machado*

MONITORAMENTO DO SISTEMA DE GESTÃO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO PELO COMITÊ GIDE: A DINÂMICA DE TRABALHO E SEUS DESAFIOS.....	564
---	-----

*Marisa de Santana da Costa*

*Gisele Zaquini Lopes Faria*

*Marcelo Tadeu Baumann Burgos*

Prática de gestão: percepção dos gestores sobre o uso do planejamento estratégico no sistema de ensino do Amazonas.....	577
---	-----

*Jeordane Oliveira de Andrade*

*Carolina Alves Magaldi*

*Marcos Tanure Sanábio*

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA CERTIFICAÇÃO ISO 9001: O CASO DE UMA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS .....	588
--	-----

*Júlio César Meireles de Freitas*

*Luciana Verônica Silva Moreira*

*Marcus Vinicius David*

Pelo 4º ano consecutivo, o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) edita o livro Casos de Gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Este é o segundo volume da série lançado pela editora CAEd.

Nesta edição, os capítulos do livro são as propostas de Estudos de Casos dos mestrandos da turma 2013, selecionados por sua representatividade em ações efetivas na melhoria na educação pública e pelo grau de qualidade textual.

O PPGP/CAEd/UFJF experimenta uma iniciativa exitosa de formação de gestores e técnicos da educação pública, em larga escala, em curso de Stricto Sensu, completando em 5 turmas (2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), 657 mestrandos oriundos de 24 instituições estaduais, municipais, federais, internacionais, privadas e franqueados (demanda social), conforme demonstrado da Tabela.

Órgãos de origem			2010	2011	2012	2013	2014	Total	%
Estaduais	1	(SEDUC/CE)	10	10	5	5	10	41	6.1%
	2	(SEE/AM)				50	59	110	16.5%
	3	(SEEDUC/RJ)	20	21	23	20	7	91	13.6%
	4	(SEE/AC)			5			5	0.7%
	5	(SEDUC/MT)			5			5	0.7%
	6	(SEE/ MG)	30	31	30	21		112	16.8%
	7	(SEE/PE)			20			20	3.0%
	8	(SEDUC/BA)				3		3	0.4%
Municipais	9	(SEMEC/Teresina)					3	3	0.4%
	10	(SMED/ BH)	10	10	10	10		40	6.0%
	11	(SME/Limeira, SP)		5	5			10	1.5%
	12	(SME/Recife)					5	10	1.5%
	13	(SME/ JF)	12		15			27	4.0%
Federais	14	(UFJF)	13	10	5	5	15	48	7.2%
	15	(UFV)				5		5	0.7%
	16	(IFPR)				9		9	1.3%
	17	MEC	5					5	0.7%
	18	(INEP)		10				10	1.5%
	19	(SETEC/MEC)		10	10			20	3.0%
Internacionais	20	Governo de Moçambique		9				9	1.3%
	21	Governo de Angola		1				1	0.1%
Instituições	22	(FADEPE)				5	5	10	1.5%
	23	Instituto Unibanco		5	5			10	1.5%
Franqueados	24	Franqueadas	23	20	2		15	63	9.4%
		Total	123	142	140	133	119	657	

Destaca-se, ainda, que são 335 dissertações de mestrado defendidas pelas turmas de 2010 a 2012, englobando temas que abrangem um espectro amplo de assuntos, como: gestão escolar, apropriação de resultados, políticas para o ensino fundamental, políticas para o ensino médio, tecnologias de informação e comunicação, políticas públicas e outros, políticas de formação de gestores, políticas de acesso e permanência /inclusão, políticas de formação de professores, políticas para o ensino superior, avaliação educacional, currículo, financiamento, tempo integral, avaliação institucional, educação infantil, família e comunidade, gestão de pessoas, políticas de monitoramento, avaliação externa.

Nesta edição, o livro apresenta 41 casos de gestão que estão divididos em 9 seções, a saber:

**SEÇÃO 1** ENSINO SUPERIOR

**SEÇÃO 2** POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO

**SEÇÃO 3** ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**SEÇÃO 4** TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

**SEÇÃO 5** AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

**SEÇÃO 6** GESTÃO EDUCACIONAL

**SEÇÃO 7** FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES

**SEÇÃO 8** POLÍTICAS PARA A EQUIDADE

**SEÇÃO 9** GESTÃO: PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO

Na **seção 1** os casos apresentados estão ancorados nas duas universidades conveniadas com o Programa: a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Universidade Federal de Viçosa, e destacam desde questões técnicas, como o processo de compras nas universidades até a implementação das políticas públicas nestas instituições de ensino e as mudanças ocorridas com o processo de expansão no ensino superior brasileiro na última década.

A **seção 2** destaca ações desenvolvidas pelas instituições escolares dos Estados do Rio de Janeiro e do Amazonas que refletem diretamente na correção de fluxo dos alunos, minimizando o problema da distorção idade-série, que ainda é bastante recorrente e problemático na educação brasileira, fazendo com que muitos alunos desistam da

escola em função da retenção. Destaca-se que as políticas de correção de fluxo estão diretamente ligadas às políticas de Avaliação da educação que vão ser abordadas na seção 5, apresentando casos exitosos dos Estados do Amazonas, Rio de Janeiro e Ceará.

A **seção 3** traz ações que abordam a gestão do Ensino Médio e da Educação Profissional no Instituto Federal do Paraná. Além disso, apresenta ações de enriquecimento curricular numa escola técnica do Espírito Santo e a implementação do Ensino Médio Inovador em três escolas amazonenses. A seção aponta para a perspectiva de enfrentar os desafios na construção de uma identidade mais clara para o Ensino Médio brasileiro.

Na **seção 4**, a discussão gira em torno das Tecnologias de Informação e Comunicação como suporte para a educação. Os textos apresentam casos da prefeitura municipal de Belo Horizonte, de escolas estaduais de Minas Gerais, da Educação a Distância no ensino superior e da educação mediada por tecnologia na zona rural do estado do Amazonas.

Nas **seções 6, 7 e 9** os casos de gestão apresentados têm como foco específico a gestão educacional, indo desde o perfil do gestor escolar, passando por ações que investem na formação deste importante agente da educação, chegando à questão da estrutura da gestão educacional dos estados, das regionais estaduais e dos diversos municípios. Os textos apresentam históricos de políticas no âmbito da gestão educacional, casos exitosos de implementação de políticas e casos em que a gestão precisa se mobilizar para resolver conflitos e pensar em soluções que visem a um fortalecimento dos gestores e demais profissionais envolvidos.

A **seção 8** apresenta um cardápio variado de políticas que visam garantir a equidade na educação pública brasileira, garantindo a todos os alunos o acesso e a permanência na escola.

Os artigos aqui apresentados mostram um amadurecimento dos alunos/pesquisadores/ autores ao longo do mestrado profissional e é uma oportunidade de conhecermos ações de diversas partes de nosso país que têm como objetivo principal garantir a educação de qualidade para todos.

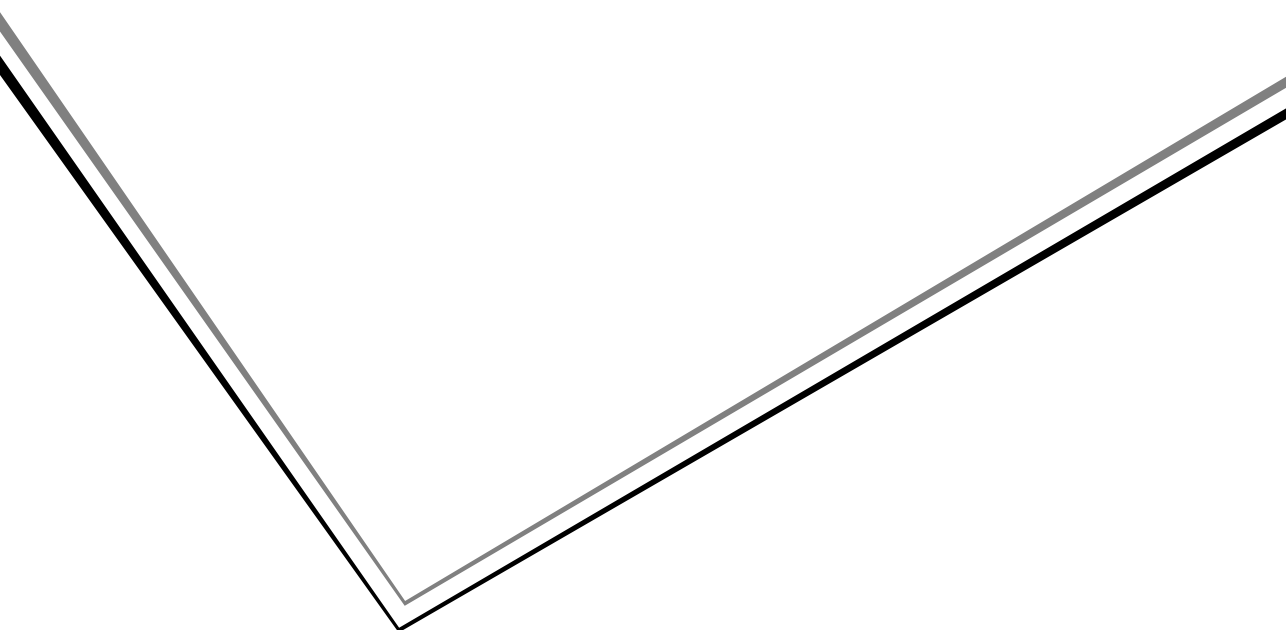
Enfim, uma leitura que poderá revelar ações propositivas para educação pública nacional.

Os Organizadores



# SEÇÃO 1

ENSINO SUPERIOR







## UM PANORAMA SOBRE O MOMENTO EXPANSIONISTA DO ENSINO SUPERIOR: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Juliana Alves Magaldi\*

Os casos apresentados nesta seção tratam de temas relativos ao ensino superior no Brasil. A principal relação entre eles está na esfera das mudanças ocorridas nessa etapa de ensino, dentre as quais a mais significativa é a sua expansão na esfera federal e particular, explicitada na Tabela 1:

**Tabela 1. Matrículas por categoria administrativa entre 1981 e 2011**

	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
1981	535.810	850.982	1.386.792
2011	1.773.315	4.966.374	6.739.689

Fonte: Censo da Educação MEC/Inep/SEEC1.

\* Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

O crescimento é inquestionável, mas parte de parâmetros muito deficitários. Mesmo com um incremento expressivo, ainda não temos no país a oferta necessária para a universalização do ensino superior. Esse contexto de expansão sucessiva permeia todos os casos que serão apresentados na presente seção.

É possível afirmar que as Instituições Federais de ensino superior - IFES vivem, hoje, um processo de adaptação frente às mudanças recentes e a chegada de novas medidas que objetivam o fortalecimento institucional, assim como a continuidade da expansão.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, que tem vigência de 10 anos, estabelece duas metas voltadas para o ensino superior: (i) uma trata da temática de forma ampla, a meta 12, sobre a qual discorreremos detalhadamente; (ii) a outra, a meta 13, aborda uma questão específica: a titulação de professores da educação superior.

O foco principal da meta 12 é a expansão, especificamente a elevação da taxa bruta de matrícula da educação superior em 50%, e da taxa líquida em 33% da população entre 18 e 24 anos, com concentração das novas matrículas na rede pública. É importante frisar que ao lado das metas objetivas, explícitas nos percentuais esperados, há referência à necessidade de se assegurar a qualidade dessa oferta, aspecto mais subjetivo, mas que é contemplado em várias das vinte e uma estratégias para a obtenção da meta.

Uma das estratégias para se atingir a meta tem como foco a questão do fluxo, em que se estabelece a necessidade de ampliação do número de estudantes que concluem as graduações, visando 90%. Outro ponto que merece atenção é a oferta de mais vagas no período noturno, diretamente vinculada à adequação à rotina do estudante já inserido no mercado de trabalho. A ampliação das vagas noturnas aparece como alternativa para as razões extra-institucionais da não conclusão das graduações, principalmente aquelas vinculadas à rotina do aluno fora dos muros das universidades, de cunho sociocultural na maioria dos casos.

Todavia, não se pode negligenciar os fatores intra-institucionais, ou seja, aqueles que se relacionam ao currículo, aos docentes e aos discentes, por exemplo. Uma leitura elaborada do problema observa essas duas linhas de fatores que influenciam diretamente na questão do fluxo. Um exemplo dessa leitura é o caso apresentado

nesta seção: **Retenção e evasão escolares no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora.**

Esse caso apresenta um panorama nacional sobre a gravidade do problema de fluxo no ensino superior do Brasil, discutindo como elementos acadêmicos e socioculturais se interligam no delineamento da questão. Após a compreensão de que existe um problema em âmbito nacional, o caso foca na experiência da UFJF, no momento após o Reuni e na criação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas. Esse recorte se justifica pela representatividade dos dados deste Bacharelado Interdisciplinar (BI) – em que se observa elevados índices de evasão e repetência –, e também pela vinculação dos autores à referida instituição e, conseqüentemente, por seu interesse na resolução das questões propostas.

A busca pela permanência do aluno no ensino superior permeia outra estratégia para o alcance da meta 12, aquela que se refere às ações afirmativas. Como minimizar o impacto dos fatores sociais que impedem a entrada de um dado perfil de aluno ou o levam a descontinuar sua trajetória acadêmica?

Visando a garantia de acesso, a Política de Cotas tem ganhado destaque, abrindo possibilidades para alunos pertencentes a grupos historicamente impedidos de alcançar essa etapa de ensino. Segundo dados do MEC, em 2011, 43.736 alunos ingressaram nas IFES pelas cotas; em 2012, já foram 52.314.

Por outro lado, não basta garantir o acesso, é preciso garantir a existência de políticas voltadas para a permanência, bem como de um setor de assistência estudantil nas IFES com o intuito de organizar ações nesse sentido. Um aspecto a ser garantido é a moradia estudantil, assunto central do caso **Gestão de assistência estudantil: a convivência nos alojamentos da UFV.**

O caso supracitado tem como cenário a Universidade Federal de Viçosa, pioneira na oferta de alojamentos para os alunos, a qual, em função disso, também tem acumulado conflitos nesses espaços. No texto, são apresentadas todas as especificidades da universidade no processo de concessão desse benefício, e toda a rede de assistência que se articula em torno dele.

Os conflitos presentes nos alojamentos são de diferentes ordens, mas a seriedade de alguns levou a UFV a realizar a pesquisa **Direitos humanos nas moradias estudantis da UFV**, comentada no estudo de caso. Uma vez diagnosticados os conflitos, vários

projetos foram desenvolvidos e estão sendo implementados. Contudo, ainda há muito a se refletir sobre sua efetividade.

Outro caso disponibilizado nesta seção tem como cenário a UFV, mas não dialoga com a estratégia de ação afirmativa, como vimos no caso dos alojamentos, mas sim com a estratégia da mobilidade estudantil e docente. Essa estratégia propõe “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior” (BRASIL, 2014)<sup>2</sup>.

Esse incentivo tem sido realizado quase integralmente pelo Programa Ciência sem Fronteiras. O caso **O Programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba: êxitos e desafios** aborda a sequencia de desafios enfrentados pelos alunos que pretendem participar do programa.

O estímulo à mobilidade dos discentes e docentes das IFES é uma estratégia para o desenvolvimento do ensino superior no Brasil e também na América Latina. O que se busca é o estabelecimento de parcerias interinstitucionais e o aprendizado do *modus operandi* do ambiente universitário em outros contextos culturais. Segundo Castro e Cabral (2012, p.74):

[...] Na atualidade, há uma mudança substancial no conceito de cooperação internacional, entendido, inicialmente, como uma fonte de financiamento externa, e, hoje, assume uma característica mais ampliada, em que a cooperação deve se converter em um instrumento para a internacionalização dos sistemas de educação superior, com políticas mais ativas, incluindo temáticas e prioridades regionais. E isso faz com que ela seja, cada vez mais, considerada como um meio para o desenvolvimento institucional, envolvendo atividades conjuntas entre as universidades, configurando-se com uma integração com fins mútuos.

A busca da UFV pela excelência assemelha-se a de outras instituições, e ambiciona o estabelecimento dessa rede de colaboração internacional que permita a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Porém, o caso apresenta vários aspectos que têm se apresentado como entraves, dentre eles a barreira do idioma estrangeiro, as limitações para a área de Ciências Humanas, os trâmites burocráticos e as dificuldades acadêmicas internas ao campus.

---

2 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: 2 março 2015.

Considerando a diversidade dos assuntos apresentados até aqui, depreendemos que, para alcançarmos a meta do PNE para o ensino superior precisamos atuar em diversas frentes. Problematizar questões relativas ao acesso e à permanência dos alunos está entre as prioridades, pois a meta está centrada na expansão. Já nos dedicamos a esses temas quando falamos da questão da retenção e da moradia estudantil. Uma vez enfrentado esse problema estrutural, aspectos relativos ao desenvolvimento acadêmico podem ser pensados sob um novo olhar, agora mais abrangente, já que ofertado para um público maior e mais diversificado.

Quando abordamos a questão da mobilidade, o foco recai nos limites que o Programa Nacional da Educação enfrenta nesse cenário de expansão contínua. O mesmo acontece com outra área estratégica no processo de formação: o estágio. A mudança legislativa no que diz respeito ao estágio é o que mais se destaca quando pensamos nos reflexos das mudanças mais amplas do ensino superior nesse âmbito.

As IES têm se adequadado às mudanças estabelecidas na legislação referente aos estágios visando a preservar o estudante e garantir que esse tenha experiências práticas fundamentais para a sua formação. O processo de implementação da legislação ocorre em cada contexto institucional de forma distinta, e diversas podem ser as necessidades de ajustes e mudanças internas para que todos os novos preceitos sejam atendidos.

Em outro caso apresentado nesta seção, intitulado **Os efeitos da legislação na prática do estágio supervisionado do curso de nutrição da Universidade Federal de Juiz de Fora**, podemos observar a sobreposição de determinações e o impacto negativo delas na execução do estágio naquele contexto específico. A comparação entre as deliberações internas à UFJF, presentes em dois documentos distintos, e a legislação nacional sobre o tema é feita de forma minuciosa.

A partir das lacunas perceptíveis nessa comparação, o caso apresenta questionamentos e demonstra as implicações de algumas contradições para o curso de Nutrição especificamente, mas também para a política de estágio da UFJF.

Buscando finalizar o panorama sobre o ensino superior e considerando como esse se articula para alcançar a meta do PNE, deter-nos-emos na estratégia voltada para estrutura física e para os recursos humanos, a qual dialoga com a relevância do acesso, com a permanência do aluno e com a importância do desenvolvimento acadêmico das IES e de seus docentes e discentes.

A expansão das matrículas impacta diretamente no incremento da estrutura física das instituições e, também, na contratação de profissionais. Em um caso pesquisado também na UFV, intitulado **Análise dos procedimentos de compras de uma IFES**, são problematizados os impactos que a má condução do processo de aquisição de novos bens para a universidade pode causar no funcionamento dos cursos. Os problemas oriundos do processo de compras têm sua base na falta de uma padronização dos procedimentos, que se aliam à ausência de uma formação técnica específica para exercer a função. O caso demonstra como isso acontece em Viçosa, bem como ocorre a interferência na rotina universitária gerada pela falta de material devido à má condução do processo de compras, o que resulta na interrupção do processo sem a aquisição do bem pretendido.

Esse é mais um retrato inquisitivo sobre a necessidade de ajustes na realidade das IES, a fim de que as estratégias para a meta do PNE sejam colocadas em prática e para que essa seja alcançada. Nesta seção, teremos a oportunidade de refletir sobre esse panorama atual amplo do ensino superior no país, a partir de locais e de problemas específicos, tal como possibilita a metodologia do estudo de caso.

A UFJF e a UFV são os cenários privilegiados das discussões apresentadas ao longo deste texto, as quais permitem com que o leitor construa um quadro mais amplo sobre o processo de expansão já vivenciado, assim como a expectativa da ampliação ainda mais aguda. Nesse mesmo sentido, as estratégias para a obtenção da meta se mostram interconectadas, apesar de, em alguns casos apresentados, bastante distintas.

Sendo assim, julgo que a contribuição desta seção está na possibilidade de nos atermos e aprofundarmos o debate sobre cada um dos pontos centrais dos casos, assim como na leitura transversal sobre a situação do ensino superior no Brasil de hoje, pautada no que é estabelecido pelo PNE.

## Referências

Arquivo da universidade federal de viçosa. Documento Direitos Humanos na UFV. Elaborado por Caroline Maria da Fonseca Lima e Ana Carolina Leonor da Comissão de Moradores de Alojamento, sob a orientação de Viviani Lírio, Assessora Especial da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários. Não publicado. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Escala, 2009, 194 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 metas do PNE. 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: 2 março 2015.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 21, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502012000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 março 2015.

## RETENÇÃO E EVASÃO ESCOLARES NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS EXATAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Bruno César de Nazareth Ciribelli\*  
Leonardo Ostwald Vilardi\*\*  
Clécio da Silva Ferreira\*\*\*

Texto escrito a partir da dissertação de Bruno César de Nazareth Ciribelli, Secretário Executivo do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com Leonardo Ostwald Vilardi, analista de Formação em EAd do PPGP, e com o orientador Clécio da Silva Ferreira, doutor em Estatística pela USP.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Secretário Executivo do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\* Analista de Formação em EAd do PPGP/CAEd/UFJF. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio.

\*\*\* Professor orientador no PPGP/CAEd/UFJF. Professor do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutor em Estatística pela USP.



O presente estudo de caso apresentará questões referentes ao desempenho acadêmico dos alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), principalmente no que se refere à retenção/evasão no curso. Seguiremos, para tanto, o seguinte plano de apresentação: (i) abordaremos aspectos gerais sobre a educação superior no cenário brasileiro e sobre a implementação dos denominados Bacharelados Interdisciplinares (doravante BIs); (ii) discutiremos a adesão e conseqüente instalação de tal modalidade de graduação na UFJF, com foco no BI de Ciências Exatas. Através dos dados obtidos junto ao Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional da UFJF, analisaremos e problematizaremos as taxas de retenção/evasão do BI em questão.

No Brasil, as instituições de ensino superior vêm, ao longo dos anos, enfrentando problemas consideráveis relacionados à evasão e/ou retenção de seus acadêmicos. No que se refere à legislação educacional, entre as propostas de políticas relacionadas ao tema aqui apresentado, podemos destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê, em sua Meta 12, uma estratégia voltada para a elevação gradativa da taxa de conclusão média dos cursos de graduação na modalidade presencial nas universidades públicas para 90% (noventa por cento).

São várias as razões para o problema da evasão escolar. Silva Filho (2007) aponta que, em geral, há uma tendência em considerar a falta de recursos financeiros do aluno como principal causa para a interrupção de seus estudos. Nessa mesma linha de pensamento, Gisi (2006) afirma que além da falta de recursos financeiros – sobretudo entre estudantes de camadas sociais menos favorecidas –, tem-se também, durante a trajetória de vida e de estudos dos alunos, a ausência ou pouca aquisição de capital cultural.

Há de serem consideradas, ainda, razões de ordem acadêmica, como, por exemplo, as expectativas dos estudantes sobre o curso ou a instituição de ensino, além das políticas educacionais que visam a oferecer o devido suporte pedagógico e apoio aos acadêmicos, baseando-se na igualdade de oportunidades de acesso (BAGGI & LOPES, 2010).

Tendo em vista a diversidade de sentidos atribuídos ao termo evasão entre os autores que trabalham com o tema, utilizaremos, aqui, as sistematizações da Comissão

Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras<sup>3</sup>. Através delas, distinguem-se “evasão do curso”, que seria “[...] saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”, e “evasão do sistema”, considerada, nesse caso, como abandono definitivo do sistema de ensino superior (BRASIL, 1996, p. 15). No primeiro tipo de evasão, o estudante desliga-se de seu curso de origem, mas mantém-se no sistema de ensino ao iniciar outro curso na mesma instituição de ensino superior ou em outra. Já em relação ao segundo tipo, o aluno abandona seu curso e a educação superior no geral.

Diante dessas definições, a pesquisa da referida Comissão sobre a evasão nos cursos superiores tomou por base a necessidade de aprofundamento e sistematização do conhecimento sobre o desempenho dos cursos. Conforme se verificou, tal aprofundamento era fundamental para identificar causas e propor ações de aperfeiçoamento do desempenho escolar (BRASIL, 1996, p. 15).

A Comissão de Estudos sobre Evasão também teve como parâmetro a constatação das dificuldades no desenvolvimento da pesquisa em dimensão mais ampla, tendo em vista, dentre outras coisas, “[...] a inexistência, em nível nacional, de conjunto de dados relativos ao destino dos evadidos dos diferentes cursos” (BRASIL, 1996, p. 15).

No que se refere à retenção escolar, esse estudo a considera como as reprovações sofridas pelo acadêmico ao longo de seu curso, ao qual se mantém vinculado, o que implicará a ultrapassagem do tempo previsto para a integralização curricular (ROCHA *et al.*, 2013). A retenção caracteriza-se como um problema educacional, uma vez que o acúmulo de estudantes no ensino superior acarreta prejuízos não somente acadêmicos, mas também econômicos e sociais.

Para casos em que os acadêmicos esgotam o prazo máximo para integralização curricular de seu curso, e persistem em apresentar rendimento escolar insuficiente, verifica-se, em regulamentos de instituições de ensino superior, a existência de um sistema de jubramento, a partir do qual o estudante tem sua matrícula recusada. Entretanto, há instituições nas quais, embora os alunos ultrapassem o período

---

3 <sup>1</sup> A comissão, de iniciativa da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil – SESu/MEC –, apresentava, em sua composição, representantes indicados pelos dirigentes das IFES e por representantes do MEC. Ela representa um trabalho coletivo em parceria com instituições públicas de ensino superior no Brasil, com o objetivo de investigar a situação dos cursos de graduação nas instituições pesquisadas, apresentando um conjunto de dados a respeito do desempenho das universidades públicas no que se refere à diplomação, retenção e evasão dos estudantes de graduação.

máximo de integralização curricular, o jubramento não é aplicado (CAMPELLO & LINS, 2008).

Através de dados obtidos em um estudo realizado em 53 instituições públicas de ensino superior sobre retenção e evasão nas universidades públicas brasileiras, por uma comissão especial do Ministério da Educação (MEC) em 1996, intitulado **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**, é possível verificar que a área de Ciências Exatas e da Terra apresenta a maior porcentagem de evasão, correspondendo a 59% dos ingressantes. Considerando-se todas as áreas, a média de evasão está em torno de 40% dos ingressantes, o que permite dizer que, de cada 100 alunos que entram nas universidades, apenas 60 concluem seus cursos. Entretanto, esse número ainda pode ser menor, uma vez que aproximadamente 50% dos estudantes concluem seus cursos dentro do tempo máximo estabelecido, ou seja, acima do tempo regulamentar. Os 10% restantes levam mais tempo para alcançarem a conclusão de seus cursos, enquadrando-se nos casos de retenção. Isso implica dizer que, entre os retidos, pode surgir um novo percentual de evasão escolar.

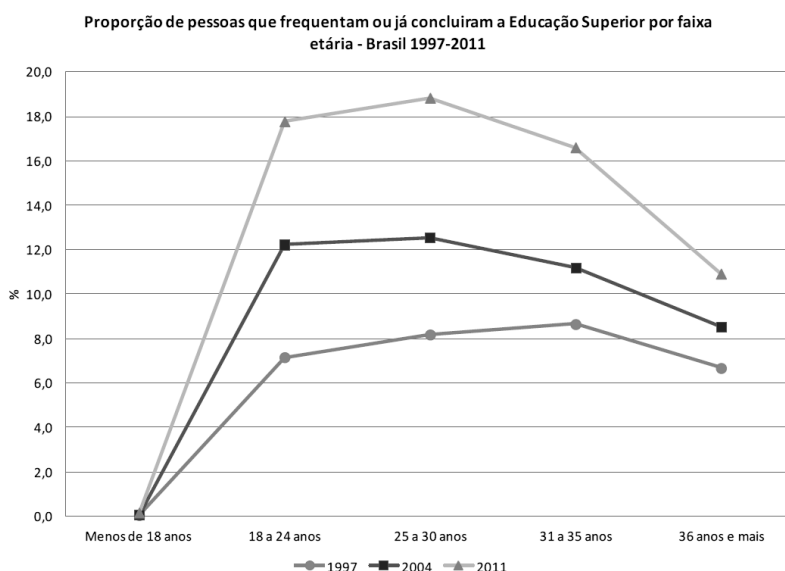
Vista como um problema que preocupa as instituições de ensino em geral – uma vez que a saída de alunos desencadeia consequências não somente acadêmicas, mas também econômicas e sociais –, a evasão escolar, já no período de 2000 a 2005, apresentou a média de 22% entre as Instituições de ensino superior (IES) do Brasil, sendo 12% na rede pública e 26% nas instituições privadas (SILVA FILHO, 2007).

Em 2008, conforme Baggi e Lopes (2010, p. 356), as IES receberam 5.080.056 matrículas. Considerando a média de evasão de 22% anteriormente apresentada, aproximadamente 1.117.612 alunos deixaram de frequentar as instituições de ensino naquele ano. Segundo Zago (2006), apenas 9% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade frequentavam o ensino superior no Brasil, sendo um dos índices mais baixos da América Latina. Além disso, conforme a referida autora, aproximadamente 25% dos alunos eram carentes e não tinham condições de cursar o ensino superior, mesmo em IES gratuitas.

Diante das considerações aqui apresentadas, cumpre esclarecer o significado de “matrículas”, “ingressos” e “concluintes”. A variável “matrículas” representa a formalização do vínculo de um estudante a um curso superior. Já “ingressante” refere-se ao estudante que efetiva a matrícula inicial em um curso. Por fim, a variável

“concluinte” representa o estudante com expectativa de concluir o curso no ano de referência, levando-se em consideração o cumprimento de todos os requisitos para a integralização dos componentes curriculares<sup>4</sup>.

Considerando dados mais recentes, verifica-se que, em 2011, o índice de jovens entre 18 e 24 anos de idade que frequentaram as IES evoluiu para, aproximadamente, 18%, conforme apresenta a Figura 1 a seguir:



**Figura 1. Percentual de pessoas que frequentam ou já concluíram a educação superior no Brasil (1997-2011).**

Fonte: IBGE/Pnad5

Considerando-se a faixa etária entre 18 e 24 anos, infere-se, pela Figura 1, que o índice de estudantes que não frequentam um curso de graduação ainda é elevado, apesar do aumento registrado entre 1997 e 2011.

Em 2011, aproximadamente 18% dos jovens em idade adequada frequentavam o ensino superior. Nota-se que o maior percentual é referente às pessoas entre 25 e 30 anos, e não entre 18 e 24 anos, faixa etária em que normalmente um

4 BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)>. Acesso em: 11 out. 2014.

5 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12082&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12082&Itemid=>)>. Acesso em: 23 out. 2014.

estudante ingressaria no ensino superior e concluiria seu curso, considerando-se que, usualmente, teria se formado no ensino médio aos 17 anos. Tal informação também sugere a tendência de que a maioria das pessoas pode ter tido dificuldades ligadas à retenção e à evasão, bem como fatores de ordem pessoal, social, financeira ou familiar.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o total de alunos matriculados, ingressos e concluintes em cursos de graduação presencial no Brasil entre 2000 e 2012, bem como as taxas de evolução de matrícula, ingressantes e concluintes, considerando instituições municipais, estaduais, federais e privadas:

**Tabela 1. Número de matriculados, ingressos por processo seletivo e concluintes, e respectivas evoluções de taxa na graduação presencial no Brasil entre instituições municipais, estaduais, federais e privadas de ensino superior**

Ano	Matrículas	Ingressos	Concluintes	Evolução da Taxa de Matrícula	Evolução da Taxa de Ingressos	Evolução da Taxa de Concluintes
2000	2.694.245	897.557	352.305	-	-	-
2002	3.479.913	1.205.140	466.260	29,16%	34,27%	32,35%
2004	4.163.733	1.303.110	626.617	19,65%	8,13%	34,39%
2006	4.676.646	1.448.509	736.829	12,32%	11,16%	17,59%
2008	5.080.056	1.505.819	800.318	8,63%	3,96%	8,62%
2010	5.449.120	1.590.212	829.286	7,26%	5,60%	3,62%
2012	5.923.838	1.970.392	876.091	8,71%	23,91%	5,64%

**Fonte:** elaborada pelo autor com base em dados disponibilizados por MEC/Inep (2012).

Como é possível perceber através da Tabela 1, embora tenha sido ascendente o número de matriculados, ingressos e concluintes, entre 2000 e 2012, a relação entre concluintes e ingressos ainda não se mostra satisfatória. Tendo em vista que, em média, a conclusão de um curso de graduação acontece ao final de quatro anos de estudos, o total de concluintes apresenta-se consideravelmente abaixo do total de ingressos.

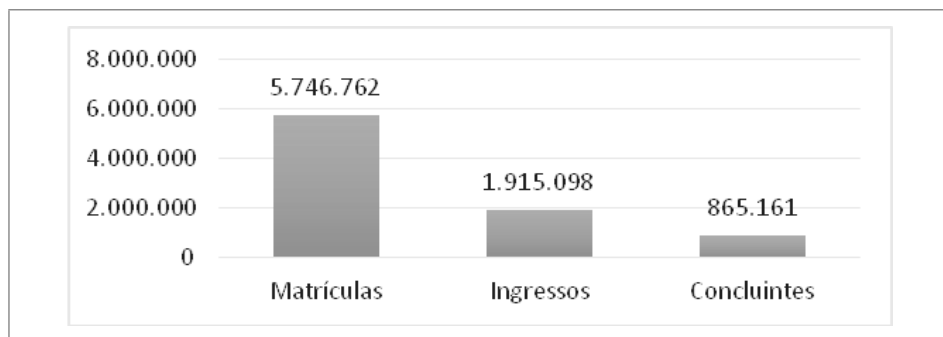
A Tabela 2, a seguir, apresenta as mesmas variáveis da Tabela 1, porém considera apenas instituições federais de ensino superior:

**Tabela 2. Número de matriculados, ingressos por processo seletivo e concluintes, e respectivas evoluções de taxa na graduação presencial do Brasil entre IFES**

Ano	Matrículas	Ingressos	Concluintes	Evolução da Taxa de Matrícula	Evolução da Taxa de Ingressos	Evolução da Taxa de Concluintes
2000	482.750	117.507	58.726	-	-	-
2002	531.634	122.491	71.285	10,13%	4,24%	21,39%
2004	574.584	122.899	88.098	8,08%	0,33%	23,59%
2006	589.821	141.989	83.686	2,65%	15,53%	-5,01%
2008	643.101	162.115	84.036	9,03%	14,17%	0,42%
2010	833.934	251.059	93.442	29,67%	54,86%	11,19%
2012	985.202	277.501	96.270	18,14%	10,53%	3,03%

Fonte: elaborada pelo autor com base em dados disponibilizados por MEC/Inep (2012).

A Tabela 2 confirma a tendência apresentada na Tabela 1. Considerando apenas IFES, o total de concluintes da graduação presencial mostra-se abaixo do total de ingressos. Através dos dados de 2011, mostrados na Figura 2, a seguir – considerando-se os 1.505.819 ingressos em 2008, conforme dados da Tabela 2 –, infere-se que, mantendo a média de conclusão de quatro anos, o total de concluintes em 2011 (865.161) ainda se mostra preocupante:



**Figura 2. Total de matrículas, ingressos e concluintes da graduação presencial superior no Brasil em 2011**

Fonte: MEC/Inep (2012)

Verifica-se, também, que o número de matriculados é consideravelmente elevado em relação ao número de ingressos. Isso porque, inicialmente, o aluno, por meio da matrícula, apenas formaliza seu vínculo com a instituição de ensino, o que não garante sua efetivação em um curso para ser considerado como um aluno ingresso.

Dessa forma, tendo em vista os dados apresentados, podemos afirmar que a retenção/evasão no ensino superior mostra-se como um problema a ser enfrentando no cenário nacional.

Outro ponto importante a ser tratado sobre o cenário da educação superior nacional diz respeito à (re)estruturação curricular dos cursos. Conforme apontam Santos e Almeida Filho (2008), a estrutura curricular predominante no modelo de educação superior é caracterizada por uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento. Assim, na tentativa de superar esse problema, surge a proposta de um curso superior realizado a partir de um programa inicial de bacharelado, para, em seguida, ser acrescentado um programa de formação específica. Essa proposta de um sistema de ciclos na educação superior é utilizada em universidades norte-americanas desde 1910, bem como na Europa, onde a reforma universitária em curso iniciou-se em 1999, através do Processo de Bolonha, também conhecido como Modelo Unificado Europeu, que representa o “[...] esforço de unificação dos sistemas de formação universitária da União Europeia, visando à livre-circulação de força de trabalho especializada e bens de conhecimento entre os países-membros” (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p. 146).

No Brasil, a primeira experiência foi feita na Universidade Federal do ABC, em 2005, na cidade de São Paulo. Seguindo um caminho semelhante ao da Universidade Federal do ABC, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com base no projeto UFBA Nova, criou, em 2009, uma nova opção de formação em nível superior – uma graduação baseada em um regime de ciclos e módulos (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p. 199). Tal inovação implica, sobretudo, alterações na estrutura curricular da graduação, compreendendo a implementação de um sistema de três ciclos de educação superior.

Os referidos autores esclarecem sobre o funcionamento dos dois primeiros ciclos dessa estrutura inovadora. O primeiro desses ciclos representa a formação universitária geral, a partir de uma modalidade de curso denominada Bacharelado Interdisciplinar (BI). Essa etapa é considerada pré-requisito para que o acadêmico

possa progredir nos ciclos de formação profissional. Já o segundo ciclo dessa estrutura curricular compreende a etapa de formação específica, “[...] encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais” (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p. 200).

Os Bacharelados Interdisciplinares apresentam-se como uma alternativa de educação superior, que integra, em uma única modalidade de graduação, um conjunto de características que vêm ao encontro da proposta contemporânea de formação universitária e cidadã.

Traçando um breve panorama da rede de ensino da UFJF, verifica-se que, além dos meios tradicionais de ingresso nos cursos – em que a escolha de um curso pelo candidato ocorre no momento da inscrição para o Vestibular ou para o PISM III<sup>6</sup> –, a instituição também oferece cursos estruturados em dois ciclos, denominados Bacharelados Interdisciplinares, os quais representam uma renovação da estrutura curricular do ensino superior – conforme tendência internacional –, buscando, assim, solucionar problemas enfrentados por esse nível de ensino em várias instituições pelo país.

Os bacharelados interdisciplinares da UFJF compõem o Plano de Expansão e Reestruturação da instituição. Foram concebidos a partir de um projeto de expansão da mobilidade estudantil interna à universidade, visando à diminuição dos índices de retenção e evasão, bem como a concessão de maior liberdade ao estudante, a fim de que esse construa seu próprio caminho de formação acadêmica. Também buscam a diversificação das modalidades de cursos de graduação, e a renovação das práticas pedagógicas, por meio de metodologias atualizadas e implementação de novas tecnologias (UFJF, 2007).

O estudante que ingressa na UFJF, matriculando-se em um curso de Bacharelado Interdisciplinar, tem, à sua disposição, um suporte acadêmico, o qual oferece palestras, divulga pesquisas de docentes, projetos acadêmicos, dentre outros, a fim de que o aluno possa, posteriormente, escolher o que irá cursar de maneira mais segura e esclarecedora.

---

6 O PISM III refere-se à terceira e última etapa do Programa de Ingresso Seletivo Misto da UFJF, em que o estudante do ensino médio realiza, em cada um dos três anos de estudo, provas de acordo com a série cursada. Ao final dessas três etapas, o aluno concorre a uma das vagas a partir do somatório das notas obtidas nas três etapas do PISM. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/antenado/vestibular-e-pism/pism>>. Acesso em: 18 jan. 2014.



O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas foi implantado pelo Instituto de Ciências Exatas no ano de 2009, em meio a um contexto político-educacional de expansão das instituições de ensino superior, proporcionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007). O programa apresentava ações como (i) ampliação do acesso e permanência na educação superior – especificamente em cursos de graduação –, (ii) promoção de inovações pedagógicas, (iii) combate à evasão, dentre outras metas, com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

O aluno ingressante no BI em Ciências Exatas da UFJF deve cursar dois ciclos de formação. O primeiro, com duração média de seis semestres letivos, constitui-se no próprio Bacharelado Interdisciplinar. Em linhas gerais, o acadêmico cursa, inicialmente, as disciplinas básicas das áreas de Computação, Estatística, Física, Matemática e Química. Já no segundo ciclo, com duração de dois ou quatro semestres, o acadêmico dá início às disciplinas profissionalizantes, mais específicas e de conhecimento aprofundado na carreira a ser escolhida. Tal ciclo constitui-se nos seguintes cursos de Bacharelado: (i) Ciência da Computação, (ii) Engenharia Computacional, (iii) Engenharia Elétrica (inserido no ciclo em 2010), (iv) Engenharia Mecânica (inserido no ciclo em 2011), (v) Estatística, (vi) Física, (vii) Matemática e (viii) Química<sup>7</sup>.

O aluno tem a possibilidade de cursar, ainda, as Licenciaturas em Física, Matemática ou Química, sem diplomar-se no Bacharelado em Ciências Exatas, embora tenha que fazer sua opção de 2º ciclo a partir do término do 3º semestre letivo. Ao concluir o Bacharelado em Ciências Exatas, o graduado poderá candidatar-se, também, a cursos de pós-graduação.

No campo profissional, o bacharel em Ciências Exatas apresenta-se com uma formação acadêmica interdisciplinar em nível superior, permitindo-lhe adaptar-se à dinâmica científica e tecnológica, sem obrigatoriamente ter uma especialização profissional. O bacharelado proporciona ao acadêmico uma formação generalista, com conhecimentos em Computação, Estatística, Física, Matemática e Química.

O curso de Ciências Exatas, identificado pelo código 65A, pode ser realizado apenas no turno diurno, com ingresso anual. Desde 2009, tem disponibilizado os seguintes números de vagas:

**Tabela 3. Vagas oferecidas pelo Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Exatas (2009 – 2012)**

Ano de Ingresso	Número de Vagas
2009	325
2010	355
2011	405
2012	405
2013	405
2014	405

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>8</sup>.

Diante dos dados apresentados na Tabela 3, cumpre esclarecer que, em 2013 e 2014, das 405 vagas ofertadas em cada ano, 245 vagas foram oferecidas para entrada no primeiro ciclo do curso de Ciências Exatas. As demais vagas foram distribuídas para ingresso com opção declarada aos cursos de segundo ciclo do bacharelado.

As vagas disponibilizadas não exigem escolha prévia do curso de formação específica, a fim de se evitar que o acadêmico tenha uma profissionalização precoce. A escolha da formação específica ocorre somente após o aluno cursar três semestres letivos. É necessário, também, ter sido aprovado em pelo menos 510 horas das disciplinas que integralizam a grade do curso. Dessa forma, após a conclusão do terceiro período, o aluno poderá matricular-se em um dos cursos das áreas do segundo ciclo de formação<sup>9</sup>.

Como o número de vagas em cada área específica é limitado, utiliza-se, como primeiro critério de seleção, o número de créditos concluídos através das disciplinas básicas do Bacharelado Interdisciplinar, cursadas até o terceiro período. Como critério de desempate, adota-se o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA),

8 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cienciasexatas/curso/o-curso/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

9 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cienciasexatas/curso/informacoes-gerais/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

considerando somente as disciplinas de formação básica até o terceiro período do Curso de Ciências Exatas que o aluno tenha cursado.

A Universidade Federal de Juiz de Fora oferece ao estudante interessado em cursar o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas duas opções de ingresso: (i) o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) e (ii) o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Em relação ao PISM, responsável por 30% das vagas na UFJF (EDITAL 04/2013)<sup>10</sup>, constitui-se em um processo de avaliação seriada a partir do qual os candidatos participam de três módulos de avaliação, sendo que cada um é realizado ao final de cada uma das três séries do ensino médio, com conteúdo referente a elas. Esse programa visa uma maior interação entre o ensino médio e o ensino superior. Ao final dos três módulos, realizados consecutivamente, o candidato concorre a uma das vagas ofertadas pelo curso, com base no somatório de sua pontuação ao longo dos três anos<sup>11</sup>.

Em relação ao SISU, detentor de 70% das vagas da UFJF (Edital 04/2013), esse representa um sistema informatizado do Ministério da Educação (MEC), a partir do qual as instituições de ensino superior públicas podem oferecer vagas a candidatos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>12</sup>. A inscrição no SISU pode ser feita pelo estudante que participou da edição do Enem anterior ao processo seletivo e obteve nota acima de zero na redação<sup>13</sup>. É válido dizer, também, que a UFJF aderiu à política de reserva de vagas em decorrência da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), que garante a reserva de 50% das vagas oferecidas em cada um de seus cursos.

A fim de apresentarmos, em linhas gerais, a problemática da retenção no referido curso, consideramos a Tabela 4, a seguir:

---

10 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/antenado/vestibular-e-pism/pism-e-concurso-vestibular-2014/edital042013/>>. Acesso em: 21 out. 2014

11 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/antenado/vestibular-e-pism/pism>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

12 Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183&Itemid=310](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310)>. Acesso em: 18 jan. 2014.

13 Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

**Tabela 4. Taxa de reprovação geral por semestre letivo no BI em Ciências Exatas da UFJF – 2009 a 2013 (agregação de disciplinas e turmas)**

Ano/Semestre	Vagas preenchidas (dados agregados)	Taxa geral de reprovação	Reprovação por nota	Reprovação por frequência
2009.1	2036	67%	59%	8%
2009.3	1481	56%	40%	16%
2010.1	2550	51%	43%	9%
2010.3	1754	56%	39%	17%
2011.1	3287	55%	37%	18%
2011.3	2192	59%	43%	17%
2012.1	2014	30%	18%	13%
2012.3	1855	53%	39%	14%
2013.1	2323	46%	33%	13%
2013.3	1742	63%	46%	17%
Total	21.234	54% (média)	39,6% (média)	14% (média)

Fonte: elaborada pelo próprio autor com base em dados obtidos no Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO/UFJF).

Conforme os dados apresentados na Tabela 4, cumpre esclarecer, primeiramente, que o número de alunos informado na segunda coluna (vagas preenchidas) compreende a diferença entre a quantidade de alunos matriculados e o número de vagas trancadas. Ademais, o quantitativo de alunos na referida coluna não representa o total de estudantes que ingressaram em cada semestre letivo, mas o somatório da quantidade de alunos por disciplina, turma e semestre letivo, obtido a partir da agregação dessas variáveis.

Ainda, na Tabela 4, a taxa geral de reprovação é apresentada a partir da razão entre o total de alunos reprovados e o total de vagas preenchidas<sup>14</sup> nas várias turmas das disciplinas de primeiro ciclo do bacharelado, em um recorte temporal partindo do primeiro semestre letivo de 2009 até o segundo semestre letivo de 2013. A partir dos dados, verifica-se que o índice geral de reprovação de 54% entre as disciplinas de primeiro ciclo é preocupante. Ao se observarem os demais dados da tabela, evidencia-se que o problema maior no que tange à retenção no primeiro ciclo do bacharelado está mais associado ao baixo rendimento dos alunos nas atividades

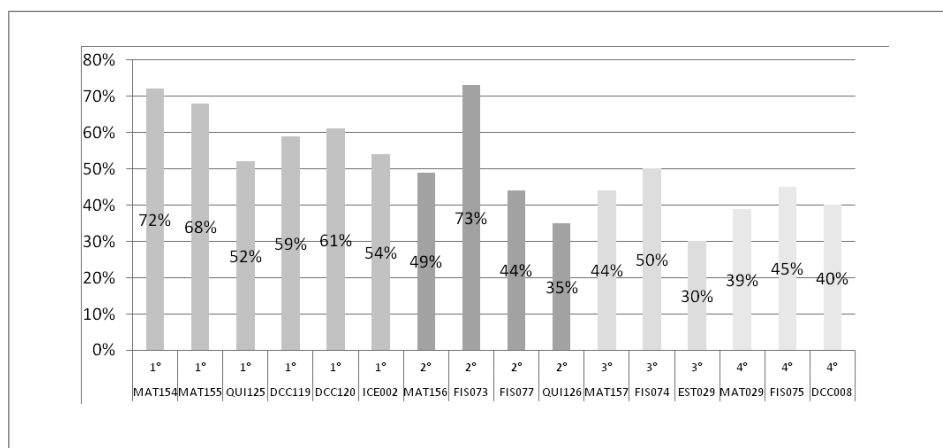
14 As vagas preenchidas referem-se à subtração entre número de alunos matriculados e número de trancamentos de matrícula.

avaliativas das disciplinas, visto que o índice de retenção por nota é predominante em relação ao de reprovação por frequência.

Destaca-se, também, que no primeiro semestre letivo de 2009, quando foi implantado o curso na UFJF, registrou-se a maior taxa de reprovação do período analisado, somando 67% dos alunos. Já no primeiro semestre de 2012, registrou-se a menor taxa de reprovação, sendo 30% de alunos retidos.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta as dezesseis disciplinas obrigatórias do primeiro ciclo do BI em Ciências Exatas – com os respectivos períodos em que são oferecidas na grade curricular do curso –, bem como as taxas de reprovação geral relacionadas a cada disciplina, no período entre 2009 e 2013.

**Gráfico 1. Taxa de reprovação geral por disciplina obrigatória e período de oferecimento conforme a grade curricular do BI em Ciências Exatas da UFJF entre 2009 e 2013**



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO/UFJF).

Como se pode observar no Gráfico 1, as taxas de reprovação geral mais elevadas concentram-se nas disciplinas que os alunos cursam no primeiro período do bacharelado, sinalizadas no gráfico pela cor verde. Dentre essas disciplinas do primeiro período, destacam-se Cálculo I (MAT154) e Geometria Analítica e Sistemas Lineares (MAT155), apresentando, respectivamente, uma média de 72% e 68% de reprovação entre os anos de 2009 e 2013.

Já no segundo período, observa-se a tendência de diminuição das taxas de reprovação, com exceção da disciplina de Física I (FIS073), que apresenta a maior

taxa de reprovação (73%) entre todas as disciplinas consideradas no gráfico. Por fim, nos terceiro e quarto períodos, as demais disciplinas apresentam uma média de 40% de alunos reprovados.

Com base no Gráfico 1, é possível afirmar que os acadêmicos apresentam maiores dificuldades no primeiro período do BI em Ciências Exatas, quando iniciam seus estudos no bacharelado, recém-egressos da educação básica.

Tendo em vista o caso aqui narrado, algumas perguntas podem ser realizadas: (i) o que tem gerado altos índices de evasão e repetência no curso de Ciências Exatas da UFJF? (ii) Quais medidas podem ser adotadas para se obter uma melhoria nas taxas de aprovação/retenção? (iii) Os dados do CGCO relativos à reprovação, principalmente conforme aparecem na Tabela 4, traduzem o que acontece na sala da aula, uma vez que deendem da aferição sistemática da presença do aluno?

## Referências

- BAGGI, C. A. S. & LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica.** 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 set. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da educação superior 2012 – resumo técnico. Disponível em: [http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2012/](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2012/). Acesso em: 23 out. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** 1996. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2014.
- CAMPELLO, A. de V. C. & LINS, L. N. Metodologia de análise e tratamento da evasão e retenção em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. Rio de Janeiro, 2008. In: Encontro Nacional de Engenharia da Produção - NEGEPE, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Abepro, 2008, pp. 1 - 13.
- GISI, M. L. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, pp. 97-112, 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n17/v06n17a08.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.
- ROCHA, F. A. *et al.* **Análise da evasão e retenção no curso de Engenharia Elétrica do IFBA, campus Vitória da Conquista.** 2013. Disponível em: <[http://www.academia.edu/5923533/An%C3%A1lise\\_da\\_Evas%C3%A3o\\_e\\_Reten%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_Curso\\_de\\_Engenharia\\_El%C3%A9trica\\_do\\_IFBA\\_Campus\\_Vit%C3%B3ria\\_da\\_Conquista](http://www.academia.edu/5923533/An%C3%A1lise_da_Evas%C3%A3o_e_Reten%C3%A7%C3%A3o_no_Curso_de_Engenharia_El%C3%A9trica_do_IFBA_Campus_Vit%C3%B3ria_da_Conquista)>. Acesso em: 22 set. 2014.
- SANTOS, B. S. & ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra: Almedina, 2008.
- SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, 2007, pp. 641-659.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006. pp. 226-237. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

## GESTÃO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A CONVIVÊNCIA NOS ALOJAMENTOS DA UFV

Débora Lys de Almeida Sacramento\*  
Thamyres Wan de Pol Fernandes\*\*  
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim\*\*\*

O caso apresentado neste artigo aborda a gestão da Assistência Estudantil e a convivência nos alojamentos da Universidade Federal de Viçosa. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Débora Lys de Almeida Sacramento, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Thamyres Wan de Pol Fernandes, Mestra em Educação, e com a orientadora Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Servidora da Divisão de Assistência Estudantil UFV-MG

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

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



O caso em estudo tem como cenário a Universidade Federal de Viçosa (UFV), enfocando mais especificamente a atuação da gestão da Divisão de Assistência Estudantil (DAE) frente à convivência dos graduandos moradores dos alojamentos da instituição, de modo a verificar os entraves para a boa convivência. A DAE é o órgão responsável pela gestão dos alojamentos, juntamente aos outros órgãos que com ele cooperam, tais como a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), o Serviço de Bolsa (SBO) e a Comissão dos Moradores de Alojamento (CMA). É importante que a gestão dos alojamentos seja exercida de forma coletiva para que o grupo se torne coeso e motivado a atingir seu fim, neste caso beneficiar os estudantes vulneráveis da instituição. Nosso estudo tem um caráter qualitativo, com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: (i) entrevistas semiestruturadas com o chefe da DAE, com o chefe do Serviço de Alojamento e com um membro da Comissão de Moradores de Alojamento; e (ii) utilização de um diário de bordo, em que foram anotados fatos observados no cotidiano da Divisão de Assistência Estudantil, relativos à convivência de moradores.

A UFV tem uma grande tradição em Assistência Estudantil, tendo sido pioneira no Brasil e a primeira a adotar o regime de internato em suas dependências no estado de Minas Gerais. Esse fato aconteceu em 1928, período em que a instituição ainda era denominada Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). A universidade tem se destacado no que tange à assistência aos estudantes, por garantir saúde, alimentação, moradia, esporte, transporte e lazer, além de oferecer até mesmo auxílio-creche. O atendimento contempla estudantes da educação básica do Colégio de Aplicação COLUNI, e alunos de graduação e pós-graduação. Todavia, somente os graduandos em vulnerabilidade socioeconômica têm direito à bolsa moradia.

O campus de Viçosa contém seis alojamentos, denominados Feminino, Edifício Bello Lisboa (Velho), Pós, Posinho, Novo e Novíssimo. Atualmente, são disponibilizadas 1390 vagas. O regimento dos alojamentos, publicado em 2014, determina a distribuição de vagas da seguinte forma: 728 para os alojamentos masculinos, com 188 no alojamento Novíssimo, 360 no Pós e 180 no Posinho. Para as graduandas do sexo feminino, são disponibilizadas 291 vagas no alojamento Feminino, 188 no Novo e 182 no Velho. Como o Novíssimo encontra-se em reforma, estão atualmente morando nos alojamentos cerca de 920 estudantes, e recebem auxílio-moradia na cidade 473 estudantes, segundo informações do Serviço de Bolsa<sup>15</sup>.

---

15 Esses alunos recebem o auxílio de R\$ 230,00 para custear o aluguel de um apartamento na cidade. Normalmente, eles moram com mais de um estudante, portanto, conseguem pagar o aluguel sem maiores transtornos.

A Universidade Federal de Viçosa adota um modelo de gestão baseado na estrutura colegiada. Há dois colegiados superiores máximos presididos pelo Reitor, com atribuições normativas, consultivas e deliberativas: (i) o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), responsável pela coordenação e supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, no plano didático-científico, e (ii) o Conselho Universitário (Consu), responsável pelas questões da administração geral da instituição. Existem, também, as Pró-Reitorias das atividades-fim (Ensino, Pesquisa e Extensão), que contam, cada uma delas, com o Conselho Técnico, e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários conta com o Conselho Comunitário.

A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD) foi criada em 13 de março de 1978, com o intuito de auxiliar no processo de descentralização da Reitoria, em face do crescimento da UFV, substituindo, então, a Divisão de Assistência (DAE).

A DAE, alvo deste estudo, foi criada em 1995. Ela é um órgão vinculado à PCD e está organizada, segundo o artigo 2º da Resolução 01/98 do CONSU, da seguinte forma: Chefe da Divisão, Setor de Expediente, Serviço de Alojamento, Seção de Manutenção de Alojamentos, Setor de Manutenção de Alojamentos Masculinos, Setor de Manutenção de Alojamentos Femininos, Serviço de Bolsa e Serviço de Orientação Psicossocial (atual Divisão Psicossocial, órgão à parte). A DAE conta, ainda, com o auxílio da Comissão de Moradores de Alojamento (CMA), através de um representante para cada alojamento. Eles têm como função passar as demandas e necessidades dos moradores de forma mais ágil e coletiva.

A implantação do Serviço de Bolsa, a gestão das bolsas, os serviços de assistência aos estudantes da UFV em vulnerabilidade, o serviço de alojamento, o controle da utilização dos alojamentos, a ordem, a segurança e a manutenção de suas dependências é, desde o ano de 1995, responsabilidade da DAE. O coeficiente de rendimento acadêmico dos beneficiários do Programa de Assistência Estudantil é monitorado pelo Serviço de Bolsa, que faz o acompanhamento periodicamente para verificar as interferências dos benefícios na vida acadêmica dos estudantes.

O Artigo 3o da Resolução nº 01/98 do Conselho Universitário traz, ainda, ao chefe da DAE, dentre outras atribuições: (i) promover ações que visem à harmonia dos

---

As assistentes sociais do Serviço de Bolsa emitem uma lista com os selecionados para a cidade após julgar os casos de maior prioridade. Segundo informações da chefe da DAE, estudantes com problemas de saúde têm prioridade na mudança – caso de pessoas com depressão ou então com problemas alérgicos devido a infiltrações, em especial no alojamento Velho.

moradores dos alojamentos estudantis; (ii) coordenar e supervisionar as atividades relacionadas. Além de alocar os estudantes vulneráveis, a DAE oferece serviços de manutenção dos alojamentos, laboratório de informática, Internet, recebimento e entrega das correspondências dos moradores, além de autorização para a compra de remédios na farmácia ASBEN, que fica no campus.

Para ter acesso a um quarto no alojamento, o estudante deve ser avaliado pela assistente social do Serviço de Bolsa. Depois, deve comparecer à DAE trazendo a ficha autorizada pela assistente social, para que seja verificada pelo chefe da DAE, que salva o nome do estudante no programa SisBolsa. Segundo o perfil, o estudante recebe bolsa-moradia e/ou alimentação. Alguns alunos recebem somente bolsa-alimentação, sem direito a moradia, mas aqueles que têm bolsa-moradia têm automaticamente o direito a refeições gratuitas nos restaurantes do campus RU e Multiuso. Os contemplados têm direito ao café da manhã, almoço e jantar todos os dias. A DAE é o órgão que libera a lista com os aprovados e o número de vagas disponíveis por quarto, sendo responsabilidade do aluno encontrar o dormitório para ficar. Em caso de falta de vagas, o aluno pode ser alojado provisoriamente até que consiga um quarto definitivo.

Os estudantes são alojados em quartos com mobiliário próprio, composto por cama, escrivaninha, armário e banheiro, exceto no alojamento Velho (feminino), que possui banheiro coletivo em cada seção de quatro quartos. São alojados três a cinco estudantes em cada dormitório. Nos alojamentos masculinos, denominados de Pós e Posinho, com estrutura de apartamento de três quartos, com sala, cozinha e área de serviço, são alojados dez moradores em cada apartamento. Todos os prédios possuem laboratórios de informática, que outrora funcionavam como salas de estudo e lavanderia.

Há, também, desde 2012, o auxílio-moradia, i.e., uma ajuda no valor de R\$ 230,00 para os estudantes morarem na cidade. Esse auxílio teve início no momento em que o alojamento denominado de Novíssimo precisou ser desocupado para reforma. Em 2009, o alojamento denominado de Pós foi esvaziado para reforma também, e os estudantes foram custeados pela PCD com a Bolsa Moradia Emergencial, no valor de R\$ 150,00. Em 2015, não haverá mais concessão de nenhum auxílio deste tipo, segundo informações do Serviço de Bolsa, fato que se deve aos cortes na verba recebida do governo federal.

A seguir, apresentaremos os programas promovidos pela UFV, destinados aos alunos moradores dos alojamentos.

A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários é responsável pelo bom acolhimento dos calouros, realizando uma campanha anual denominada “Março de Boa! / LUVE16”, lançada em 2012, como parte do Programa de Atenção ao uso, abuso e dependência de álcool e demais drogas. O slogan da primeira campanha foi “dizer não é dizer sim, saber o que é bom pra mim”. Dessa forma, o programa visa a preparar o calouro para que esse adote medidas responsáveis nesta época, que normalmente, constitui-se na transição para a vida adulta.

Desenvolvido pela Divisão Psicossocial, o projeto “Desafios da Liberdade” conta com palestras sobre a assistência estudantil oferecida pela UFV, sobre prevenção aos comportamentos de risco relacionados ao uso abusivo de álcool e de outras drogas, práticas sexuais sem proteção, e o uso indevido da Internet e de mídias sociais.

Há também o projeto “Conviver”, voltado para os novos moradores dos alojamentos, com o objetivo de promover o acolhimento e a integração. Esse projeto busca refletir sobre temas como a convivência em moradias compartilhadas e seu regimento interno, a prática do trote, e comportamentos de risco, como uso abusivo de álcool e de outras drogas, práticas sexuais sem proteção e utilização inadequada das mídias sociais. Em 2015, o projeto Conviver sofreu alterações. Em vez de apresentar uma ideia proibitiva como a da primeira campanha “dizer não é dizer sim”, o slogan foi “escolha ficar de boa... não reduza sua diversão ao uso de álcool e outras drogas”.

O projeto “Viver junto-com” é fruto de uma parceria entre a Divisão Psicossocial e o Departamento de Educação, contando com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. O programa teve início em 2014 e é amplamente divulgado. Todavia, não conta com a adesão dos estudantes. Anteriormente, denominava-se “Viva Calouro” e era promovido pelo Serviço Psicossocial, extinto em 2006. Há, ainda, um projeto semelhante ao Viver Junto-com chamado “Cinema no Alojamento”, e ainda o “Psicocine”<sup>17</sup>, voltado para os calouros em geral.

---

16 Disponível em: <http://divisaopsicossocial.blogspot.com.br/2012/02/campanha-marco-de-boa.html>. Acesso em: 08/12/2014.

17 Disponível em: <http://divisaopsicossocial.blogspot.com.br/>. Acesso em: 06 março 2015.

Há alguns anos, a Divisão Psicossocial oferece as oficinas de grupo<sup>18</sup> denominadas “Assertividade - expressando sentimentos, comunicando ideias e necessidades” e “Fala Garoto” para os alunos de graduação e pós-graduação da UFV. A primeira oficina destina-se a pessoas com dificuldades para dizer não, ou àquelas que se consideram “explosivas”. A segunda oficina, por sua vez, tem como foco as pessoas que têm dificuldades para falar em público, relacionando-se mais à timidez em sala de aula. Os cursos costumam ser ministrados duas vezes ao ano, totalizando 6 turmas de 20 alunos no máximo.

Devido a mudanças na Divisão Psicossocial, os grupos não foram montados em 2014. Porém, segundo informações da psicóloga coordenadora do grupo Assertividade, há previsão de oferecimento de novas turmas em 2015.

A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários tem promovido, cada vez mais, programas e campanhas em prol do bem-estar dos estudantes, e a DAE tem uma grande participação nisso. Em novembro de 2013, ocorreu a primeira edição dos “Jogos de Integração dos Moradores dos Alojamentos” (JIMA), uma parceria entre DAE, CMA e Divisão de Esporte e Lazer (DLZ). O evento contou com a participação de 230 estudantes dos sexos feminino e masculino, os quais se envolveram nas modalidades peteca, xadrez, futsal e truco. Em 2014, o evento se repetiu, utilizando as quadras dos alojamentos denominados de Pós, Posinho e Asa Delta – quadra poliesportiva do Departamento de Educação Física – e contou com a presença da Reitora da UFV e da Pró-Reitora de Assuntos Comunitários. A proposta é que esse evento seja fixo no calendário da UFV<sup>19</sup>.

Em 2014, começou o “Mutirão de Saúde nos Alojamentos”, uma parceria entre a PCD, a Divisão Psicossocial e a Divisão de Saúde, com o apoio da Comissão de Moradores de Alojamento (CMA) e profissionais dos departamentos de Nutrição e Saúde, Medicina e Enfermagem. A iniciativa faz parte da Estratégia de Saúde nos Alojamentos. Em 2014, já foram realizados quatro mutirões, com aproximadamente 200 estudantes atendidos. Os atendimentos começaram nos alojamentos denominados de Pós e Posinho, no mês de abril, e chegaram ao alojamento Feminino em setembro. O mutirão contou com a presença de médicos, odontólogos,

---

18 Disponível em: [https://www2.dti.ufv.br/ccs\\_noticias/scripts/exibeNoticia.php?codNot=18613](https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia.php?codNot=18613). Acesso em: 18 maio 2014.

19 Disponível em: [https://www2.dti.ufv.br/ccs\\_noticias/scripts/exibeNoticia.php?codNot=19870](https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia.php?codNot=19870). Acesso em: 22 nov. 2014.

nutricionista, enfermeiro, assistente social e psicólogo. Um estudante entrevistado no primeiro mutirão elogiou a iniciativa por facilitar o acesso aos profissionais de saúde, que se deslocam ao alojamento. Isso porque, por falta de tempo, os alunos muitas vezes não conseguem comparecer aos serviços de saúde da UFV.

A partir desta descrição dos programas oferecidos aos estudantes, é possível notar um grande número de projetos destinados aos calouros. Percebe-se que há muitos programas da PCD relacionados à promoção da boa convivência, da boa saúde e da prevenção de doenças, em especial dos moradores dos alojamentos. A DAE, entretanto, só está diretamente envolvida no JIMA. Esse fato é justificado pela ausência de profissionais da saúde na DAE.

A convivência entre os moradores dos alojamentos é tema recorrente nas pautas das reuniões entre PCD e DAE. Tendo isso em mente, a Comissão de Moradores de Alojamento (CMA), através de duas bolsistas, realizou uma pesquisa – ainda não publicada – de iniciação científica, sob a orientação de Viviani Lírio, Assessora Especial da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários, entre junho e agosto de 2014, intitulada “Direitos humanos nas moradias estudantis da UFV”. A amostra contou com 92 moradores de alojamento e objetivou diagnosticar a realidade das moradias estudantis no que tange aos direitos humanos, com o intuito de subsidiar a elaboração de um plano de ação para a superação de problemas. Segundo informações de uma das bolsistas, o estudo em questão será transformado em um projeto de extensão, com ampliação da pesquisa para toda a comunidade universitária no início de 2015.

Uma constatação da pesquisa, a qual chama a atenção, é que os alojamentos masculinos são considerados indiscutivelmente melhores do que os femininos. Um membro da CMA entrevistado chegou a chamar as diferenças de “óbvias”. De fato, os moradores dos alojamentos masculinos Pós e Posinho usufruem de quartos maiores, quadras, salas de jogos, além de portaria nos dois edifícios, condições essas ausentes no alojamento Velho, destinado a mulheres. Justifica-se essa ausência pelo fato de o prédio ser tombado, o que implica a impossibilidade de mexer em sua estrutura. Dessa forma, o controle da segurança do prédio fica por conta das próprias moradoras, que também possuem mais autonomia para receberem visitas quando desejarem, bastando, para isso, comunicarem-se com as colegas de quarto. Percebemos, assim, que a infraestrutura desigual dos alojamentos mostra-se como um entrave para a boa convivência dos graduandos ali residentes, uma vez que os

estudantes do sexo masculino usufruem de alojamentos com melhores condições do que as estudantes do sexo feminino. Não foi observada nenhuma ação realizada pelo órgão responsável pela gestão dos alojamentos, com o objetivo de sanar essa situação.

De acordo com a pesquisa realizada pela UFV nos alojamentos, somente 21% dos 92 entrevistados consideram os direitos humanos plenamente alcançados nas moradias estudantis, enquanto 52% responderam que são parcialmente, e 25% disseram que não são atingidos. Segundo a pesquisa, 69% dos estudantes sofreram ou presenciaram a violação dos direitos humanos; 78% consideram que os moradores do sexo masculino possuem privilégios em relação às moradoras do sexo feminino; 41% já se sentiram assediados, em sua maioria, por outros estudantes. As situações de opressão vivenciadas foram (i) opressão religiosa – 6, (ii) capacitismo – 2, (iii) etnofobia – 5, (iv) machismo – 23, (v) bullying – 25, (vi) homofobia – 27, (v) racismo – 21 e (vi) outros – 6. Os grandes destaques são o machismo, o bullying, a homofobia e o racismo, presentes em maior ou menor grau em todos os alojamentos.

Dividindo-se as respostas por alojamento, destacam-se: o racismo – 7 e o machismo – 5 no Velho; homofobia – 5 e bullying – 5 no Feminino; machismo – 6 e homofobia – 5 no Novo; bullying – 8 e opressão religiosa – 5 no Pós; e opressão religiosa – 5 e homofobia – 5 no Posinho.

Esses resultados remetem a algumas questões sobre a gestão dos alojamentos na UFV: (i) esses conflitos são observados e identificados pela gestão? (ii) Há alguma interferência da instância responsável pela gestão dos alojamentos na resolução desses conflitos? (iii) De que forma esses conflitos são apurados? (iv) São elaboradas ações com o objetivo de prevenir esses conflitos?

Percebemos que essas opressões se dão especialmente no momento da entrada nos alojamentos, quando os calouros são submetidos a entrevistas que, a princípio, intentam promover uma boa convivência entre os moradores, mas podem culminar em um exercício de intolerância e arbitrariedades, como é possível perceber nos exemplos trazidos por Lopes (2007, p. 129):

[...] Há, portanto, a intenção de alugar primeiramente aqueles que não ousem revolucionar e que não marquem, com sua presença ou seus atos, nenhum movimento anômalo que abale o já conhecido. Cada apartamento procurará aquele sujeito que não perturbe a harmonia conquistada, reforçando assim

uma postura grupal de se aproximar do que é igual e rechaçar aquilo que possa prejudicar a coesão e a identidade do apartamento. Os grupos, em geral, tendem a tais movimentos para preservar suas margens identitárias, porém, é interessante notar que as perguntas que surgem nas entrevistas denunciam um forte afinamento pela busca do Igual, do Mesmo do que espelha: “você usa papel higiênico? Gosta de Maria Bethânia ou Lulu Santos? Quantas vezes vai ao banheiro por dia? Você é gay? Qual o seu curso? Você faz curso de Humanas? Você gosta de festa? Gosta de sair? Bebe, fuma ou usa droga? Você ronca? [...]

A entrevista para entrada nos quartos é prática institucionalizada na DAE. Todavia, muitas vezes alguns contemplados com a bolsa-moradia batem de porta em porta e são rejeitados pelos veteranos, devido a preconceitos e gostos pessoais de menor relevância. É natural que pessoas gostem de conviver com outras de interesses semelhantes, mas isso se torna negativo quando impede o novo morador de exercer seu direito à vaga em um quarto. No atual regimento da UFV, impedir ou dificultar a entrada de um morador no alojamento constitui infração gravíssima.

Dessa forma, podemos questionar se os esforços da UFV, como o Projeto Conviver, a Campanha Março de Boa, e os eventos culturais e esportivos promovidos para uma boa convivência entre os moradores de alojamento são suficientes.

Através de uma entrevista semiestruturada concedida pelo chefe da DAE, percebemos que alguns conflitos nos alojamentos se dão por motivos banais, como falta de asseio e de limpeza nos quartos, e outros mais graves, tais como utilizar roupas e cosméticos de colegas de quarto sem a devida permissão. De um modo ou de outro, quando os conflitos se agravam e há denúncia, a DAE chama os integrantes do quarto para uma conversa e sugere a mudança de dormitório por parte de quem estiver mais insatisfeito:

[...] Sim, a gente, a gente sugere a mudança de... apartamento, de alojamento, até pra não chegar numa situação de fato e ter que abrir um processo disciplinar né? O que poderia gerar até a perda da bolsa de moradia. Ou uma suspensão de 15, 20, 30, 60 dias. O que a gente não... não gostaria de chegar nesse ponto. Então, a gente vem, chama, conversa, costuma com uma simples conversa elas chegam, sentam entre elas, vê quem errou, assume o erro, costuma reorganizar a convivência. Mas tem uns casos extremos que não tem como consertar, é só mudar mesmo pra aliviar<sup>20</sup>.

---

20 P. N. S. Entrevista com chefe da DAE de Viçosa da Universidade Federal de Viçosa, 24 out. 2014. Entrevistadora: Débora Sacramento.



Ao ser indagado sobre os casos extremos citados, Nelson<sup>21</sup> respondeu serem a apropriação de pertences alheios sem autorização, como perfumes e roupas para sair para uma festa. Ele afirmou que em muitos casos “nem é por maldade”, mas a convivência se torna insustentável. Destaca-se, nesse trecho, o retrato das moradoras como crianças, incapazes de resolverem seus conflitos sozinhas, e o caráter disciplinador do regimento, apesar de que o chefe “não gostaria de chegar nesse ponto”.

No atual regimento do alojamento, impedir ou dificultar a entrada de um novo morador constitui falta gravíssima. O processo 01483/201022 traz o caso de moradoras do alojamento Velho que tiveram a suspensão da moradia por 15 dias, sob a acusação do então chefe da DAE. Em resposta, as moradoras afirmaram que o quarto não tinha condições de receber mais ninguém. Eis um grande desafio, que consiste em proporcionar boas condições aos antigos moradores, apurar abusos e tornar o processo de entrada em um quarto de alojamento menos traumático para os novatos. Dessa forma, a entrada nos alojamentos ocorre preferencialmente por indicação, como comenta Botelho (2014, p. 9) a respeito de um caso do alojamento Velho:

[...] é possível entender que é melhor colocar no quarto alguém que já seja conhecido por outras pessoas: sejam conhecidos do próprio quarto ou conhecidos de amigos de pessoas do quarto. Assim, há maior chance de a nova moradora ser mais bem aceita, uma vez que já terão referências sobre sua pessoa e, além disso, saberão se ela aceitará as regras e condições do quarto onde passará a residir.

Assim, percebemos um movimento paralelo ao oficial no pleno recebimento da bolsa moradia. O estudante foi avaliado socioeconomicamente, passou por todo o processo burocrático de preenchimento de documentações e formulários no Serviço de Bolsa e na DAE, mas há ainda uma exigência a cumprir: ser benquisto pelos antigos moradores e se submeter às suas regras.

As principais dificuldades da gestão de assistência estudantil seriam: (i) escassez de recursos, (ii) terceirização, (iii) capacitação de pessoal, (iv) fluxo de informação entre as diferentes hierarquias da assistência estudantil, (v) abordagem às demandas dos estudantes de forma não paternal, (vi) além dos preconceitos por parte de moradores

---

21 Nome fictício.

22 Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/43974422/Suspensao-do-direito-de-morar-alojamento-UFV>. Acesso em: 22 nov. 2014.

e funcionários da UFV. Esses fatos interferem fortemente no sentimento de bem-estar e, conseqüentemente, na convivência dos moradores.

O trabalho de Botelho (2014) traz à tona alguns incômodos sentidos por três moradoras do alojamento Novo e uma do Velho. Como dito anteriormente, o alojamento Velho não tem portaria e nem câmara de segurança, em oposição ao Novo, logo ao lado. Nesse, há porteiros 24 horas por dia e o monitoramento das câmeras pretende minimizar os roubos. Botelho (2014) afirma que essas medidas de segurança incomodam e caracterizam o alojamento Novo como muito controlado, enquanto o Velho “não possui regras e as próprias moradoras é que controlam a entrada e saída de pessoas”. De fato, o funcionamento de ambos os alojamentos é bem discrepante, dado que no Novo é proibida a entrada de homens após as 22 horas, e no Velho normalmente basta que a moradora entre em acordo com as colegas de quarto para receber um amigo ou namorado. A autora destaca a insatisfação de uma moradora do alojamento Novo em relação a isso (BOTELHO, 2014, p. 12):

[...] Uma vez eu estava com um menino e ele queria ir lá conversar comigo, a gente estava brigando e “então vem cá que a gente vai conversar”. O porteiro não deixou ele entrar. E eu fiquei muito brava e falei: você não é meu pai, liga pro meu pai, ele sabe que eu tô me encontrando com ele, por que vai me proibir de me encontrar com ele aqui dentro? Aí ele falou assim: não, mas isso aqui é meu emprego, eu obedeço aos outros e tal. E ele não entrou.

Em seguida, a autora afirmou que mesmo com a segurança/vigilância, os porteiros não tinham condições de controlar tudo o que as moradoras faziam. Um exemplo é o caso de Érica, que já levou uma mala cheia de garrafas de bebidas alcoólicas para o quarto, mesmo sendo uma proibição nos alojamentos. Outra aluna, denominada Mariana, indicou que os porteiros não sabem quem é de fato moradora do alojamento e quem está visitando. Portanto, só ficam atentos e controlam a saída quando um homem entra no alojamento Novo.

Em entrevistas realizadas com o chefe da DAE, com o chefe do Serviço de Alojamento e com um membro da CMA, os participantes sempre se lembravam de casos femininos, e os estudantes do sexo masculino não foram mencionados. É interessante pontuar a fala do integrante da CMA, que declarou que os alojamentos Pós e Posinho são obviamente melhores que os destinados às mulheres. Em resposta

à pergunta sobre que tipos de problemas de convivência são mais recorrentes nos alojamentos, o chefe da DAE respondeu:

[...] Olha, geralmente... porque a convivência humana ela é complexa em todos os lugares, até na casa da gente. Aí você pega um espaço, por exemplo, são quatro meninas que moram juntas. Uma tem um princípio de mais asseio, outras menos. Uma preocupa mais em limpar o espaço, manter a cama arrumadinha, manter a roupa limpinha, outras já não têm essa facilidade, essa preocupação. E acaba gerando um certo atrito. Uma discussão hoje, uma discussão amanhã. Depois chega num ponto em que fica insustentável a relação delas dentro desse alojamento. Aí a DAE chama né? Quando há a denúncia, chama e propõe a mudança de uma ou outra né? Que tá causando problema de alojamento. Pra dar uma uma... amenizada, não resolver de fato. Porque problema tem todo dia<sup>23</sup>.

Com base nos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa sobre direitos humanos nos alojamentos, promovida por bolsistas da PCD, percebemos indícios de problemas de convivência nesses locais, relacionados a preconceitos diversos. As pesquisas anteriormente realizadas não diziam respeito especificamente à convivência dos moradores. Portanto, utilizaremos dados já disponíveis para embasar a confecção de um questionário a ser aplicado a 20% dos moradores dos alojamentos no ano de 2015.

Notamos, também, indícios de traços paternalistas na gestão da Assistência Estudantil da UFV, com a adoção de um tratamento do aluno como um ser infantilizado a ser cuidado pela instituição. A pergunta que nos fazemos é: como lidar com essa questão?

Percebemos, através dos relatos dos gestores da Assistência Estudantil e de moradores dos alojamentos, bem como de pesquisas de cunho psicológico anteriormente realizadas com os alunos em questão, a existência de problemas de convivência. Há condutas teoricamente de fácil solução, como a adoção de comportamentos de melhor asseio e respeito aos pertences alheios, mas há também a presença de preconceitos que vão de encontro à promoção de uma convivência sadia, atentando inclusive contra os direitos humanos.

Frente ao caso de gestão aqui apresentado, algumas questões são levantadas: (i) quais outras ações podem ser pensadas no sentido de melhorar a convivência dos moradores de alojamento?, e (ii) quais ações já existentes podem ser aperfeiçoadas no que se refere ao combate ao preconceito entre os estudantes, favorecendo uma melhoria na convivência dos moradores?

## Referências

Arquivo da universidade federal de viçosa. Documento Direitos Humanos na UFV. Elaborado por Caroline Maria da Fonseca Lima e Ana Carolina Leonor da Comissão de Moradores de Alojamento, sob a orientação de Viviani Lírio, Assessora Especial da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários. Não publicado. 2014.

BOTELHO, C. R. P. **Entre dois quartos de alojamento:** a construção de diferentes mundos no campus da Universidade Federal de Viçosa. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

LOPES, E. S. **A casa a disciplinar:** problematizando a relação da Universidade Federal de Viçosa com seus alojamentos. In: IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2007.

P. N. S. **Entrevista com chefe da DAE.** Viçosa. Divisão de Assistência Estudantil – Universidade Federal de Viçosa, 24 out. 2014. Entrevistadora: Débora Sacramento.

UFV. **Resolução N° 01/98** do CONSU. Universidade Federal de Viçosa: Viçosa, 1998.

## O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – CAMPUS RIO PARANAÍBA: ÊXITOS E DESAFIOS

Claudiane Silva Carvalho\*

Wallace Andrioli Guedes\*\*

Paulo Monteiro Vieira Braga Barone\*\*\*

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada por Claudiane Silva Carvalho, funcionária do Serviço de Mobilidade Acadêmica da Universidade Federal de Viçosa – Campus de Rio Paranaíba (UFV-CRP), produzido em parceria com o historiador Wallace Andrioli Guedes, assistente de orientação do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), e com o orientador doutor em Física, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Funcionária do Serviço de Mobilidade Acadêmica da Universidade Federal de Viçosa – Campus de Rio Paranaíba (UFV-CRP).

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

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Física (Unicamp).

O estudo de caso tem como objeto o programa Ciência sem Fronteiras (doravante CsF) e sua implementação na Universidade Federal de Viçosa – Campus de Rio Paranaíba (UFV-CRP). Em seu cerne estão os principais entraves que impedem o êxito pleno de tal programa na universidade em questão. A justificativa para o presente trabalho passa pelo pequeno número de alunos da UFV-CRP contemplados pelo programa, uma vez que apenas 3% dos possíveis participantes estão no CsF, mesmo com a UFV ocupando o segundo lugar no ranking de universidades mineiras que enviam alunos para o exterior.

O Ciência sem Fronteiras é um programa de mobilidade acadêmica internacional criado pelo Decreto nº. 7.642, de 13 de dezembro de 2011, fruto de uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), através de suas agências de fomento CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O CsF tem como objetivo geral promover, de maneira acelerada, o desenvolvimento tecnológico e estimular os processos de inovação no Brasil, bem como inserir pesquisas feitas nas instituições brasileiras no cenário internacional, por meio da mobilidade de docentes, discentes de graduação e pós-graduação, pós-doutorandos e pesquisadores. A criação do programa partiu do reconhecimento do baixo número de estudantes brasileiros em universidades estrangeiras, inferior, por exemplo, aos números dos Estados Unidos, do Japão, da Rússia, da China e da Índia. Partiu, também, da necessidade de preparar seu quadro docente com formação técnica adequada e suprir as demandas de crescimento e desenvolvimento do país. A participação no CsF permitiria a aquisição de conhecimento técnico-científico e de capital cultural, necessários a esse desenvolvimento.

Especificamente, o CsF busca: i) complementar a formação de estudantes brasileiros, dando-lhes a oportunidade de vivenciar experiências educacionais voltadas para a qualidade, competitividade, inovação e empreendedorismo; ii) complementar a formação do ponto de vista técnico em áreas consideradas como prioritárias e estratégicas para o Brasil; iii) criar oportunidades de cooperação entre os grupos brasileiros e estrangeiros dentro e fora da academia; iv) promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de programas bilaterais e

programas para fixação parcial no país, como pesquisadores visitantes ou em caráter permanente; e v) localizar centros e lideranças no exterior de interesse prioritário ou estratégico para o Brasil, em áreas e setores selecionados para o estabelecimento de cooperação e de treinamento.

A primeira fase do Programa Ciência sem Fronteiras foi lançada em 2011 e previu a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para a promoção do intercâmbio, e conseqüentemente para o aumento da tecnologia e da inovação nacionais. Em 25 de junho de 2014, foi lançada a segunda fase do CsF, que prevê a implementação de mais 100 mil bolsas para o período de 2015 a 2018. Na Universidade Federal de Viçosa – **Campus** de Rio Paranaíba, o CsF teve seus primeiros candidatos e beneficiários em 2012.

Segundo o Portal CsF<sup>24</sup>:

[...] O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.

Com as funções de deliberar e gerenciar o CsF, foram criados o Comitê Executivo e o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento. O Comitê Executivo é o órgão deliberativo do Programa Ciência sem Fronteiras, composto por um representante da Casa Civil da Presidência da República, um representante do MEC, um representante do MCTI, um representante do Ministério das Relações Exteriores (MRE), o presidente do CNPq e o presidente da CAPES. As atribuições do referido Comitê são: (i) estabelecer o cronograma de execução, os critérios de seleção dos bolsistas e das instituições estrangeiras, o valor das bolsas de estudo e de apoio a projetos, bem como o período de vigência caso a caso; (ii) identificar centros e lideranças no exterior que são de interesse prioritário e estratégico para o Brasil, em áreas e setores selecionados como foco de atuação do programa.



Já o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento (CAA) é composto por um representante da Casa Civil da Presidência da República, um representante do MEC, um representante do MCTI, um representante do Ministério das Relações Exteriores (MRE), um representante do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), um representante do Ministério da Fazenda (MF), um representante do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e quatro representantes de entidades privadas que participam do financiamento do Programa. São funções do CAA: (i) propor atos complementares à implementação do CsF, metas e indicadores de desempenho, novas ações para o bom desenvolvimento do Programa e áreas prioritárias de atuação; (ii) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa; (iii) manifestar-se sobre as ações desenvolvidas; e (iv) divulgar, periodicamente, os resultados do Programa CsF.

As instituições de ensino superior (IES) brasileiras que aderirem ao programa devem indicar um representante, que será o Coordenador Institucional do Programa Ciência sem Fronteiras e exercerá um papel fundamental na homologação, no acompanhamento e na avaliação dos candidatos e futuros bolsistas de graduação sanduíche.

Para atingir os resultados esperados, o Programa Ciência sem Fronteiras se organiza por meio de chamadas para a livre concorrência dos candidatos, os quais devem demonstrar que: i) sua proposta de estudo se adequa a uma das áreas prioritárias elencadas pelo programa, ii) possuem proficiência no idioma do país de eleição, e iii) possuem perfil de excelência acadêmica. Uma vez selecionado, o estudante receberá os seguintes benefícios: bolsa mensal, paga trimestralmente; auxílio-instalação; auxílio material didático; auxílio deslocamento; seguro saúde; taxas escolares; adicional de localidade, para as cidades consideradas de alto custo. Os benefícios serão depositados em conta corrente no Banco do Brasil e sacados via Cartão Bolsista no exterior.

O primeiro entrave do CsF aparece já nesse momento. Ao definir, através de portaria interministerial, as áreas de ciências exatas, tecnológicas e naturais como prioritárias no atendimento do programa, excluiu-se a possibilidade de participação de alunos das ciências humanas e sociais, que constituem, no caso da UFV-CRP, considerável parcela dos estudantes matriculados.

Para se ter uma ideia, na UFV-CRP estavam matriculados, no primeiro semestre de 2014, 2.026 alunos; desses, 618 se encontravam impossibilitados de se

candidatarem ao Ciência sem Fronteiras, por pertencerem a cursos de Ciências Humanas e sociais: 191 matriculados no curso de Administração integral, 199 no curso de Administração noturno e 228 no curso de Ciências Contábeis, totalizando 30% dos graduandos da instituição.

Segundo dados do projeto de apresentação do Ciência sem Fronteiras, a instituição de áreas prioritárias foi baseada em estudos realizados pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, pelo Ministério da Indústria e Comércio e pela Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI), através dos quais foram identificadas prioridades de treinamento de pessoal para o país, considerando o cenário de investimentos atuais e futuros, bem como carência de pessoal qualificado, além das áreas que compõem o foco das ações governamentais de outros países e da economia mundial. A cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação é um dos objetivos principais do CsF e, por isso, fomentar oportunidades de experiências educacionais e profissionais em áreas estratégicas tornou-se fundamental ao programa.

A portaria interministerial responsável pela definição das áreas prioritárias do programa diz o seguinte a esse respeito:

[...] Art. 1º Ficam instituídas as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras, indicados a seguir:

- I - engenharias e demais áreas tecnológicas;
- II - ciências exatas e da terra;
- III - biologia, ciências biomédicas e da saúde;
- IV - computação e tecnologias da informação;
- V - tecnologia aeroespacial;
- VI - fármacos;
- VII - produção agrícola sustentável;
- VIII - petróleo, gás e carvão mineral;
- IX - energias renováveis;
- X - tecnologia mineral;
- XI - biotecnologia;
- XII - nanotecnologia e novos materiais;

XIII - tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais;

XIV - biodiversidade e bioprospecção;

XV - ciências do mar;

XVI - indústria criativa;

XVII - novas tecnologias de engenharia construtiva; e

XVIII - formação de tecnólogos.

Parágrafo único. Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculada ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, definirem a pertinência das candidaturas às diversas áreas e temas, conforme o curso de origem dos candidatos.

O segundo entrave ao sucesso pleno do programa na UFV-CRP tem origem nos pré-requisitos que os candidatos devem cumprir para participarem do CsF. Os requisitos definidos pelo Governo Federal para os alunos de graduação são:

- i) Ser brasileiro ou naturalizado;
- ii) Estar regularmente matriculado em instituição de ensino superior no Brasil em cursos relacionados às áreas prioritárias do Ciência sem Fronteiras;
- iii) Ter sido classificado com nota do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem - com no mínimo 600 pontos considerando os testes aplicados a partir de 2009;
- iv) Possuir bom desempenho acadêmico;
- v) Ter concluído no mínimo 20% e no máximo 90% do currículo previsto para o curso de graduação (BRASIL, 2013).

Já no âmbito local, a Universidade Federal de Viçosa exigia, em todos os seus campi (até a publicação do Edital n°. 005/2014/PRE, de 17 de setembro de 2014), que seu aluno apresentasse um perfil de excelência, caracterizado pelos seguintes requisitos institucionais: i) possuir coeficiente de rendimento acumulado igual ou superior a 70,0 e ii) ter o limite de 03 (três) reprovações durante o curso. Só assim o estudante poderia ter sua inscrição no Programa Ciência sem Fronteiras deferida pela comissão interna de avaliação da UFV. Caso não atendesse a esses pré-requisitos, a inscrição

do aluno era indeferida em âmbito interno, e sequer era analisada pela equipe da Capes ou do CNPq.

O problema surge no grande número de reprovações em determinadas disciplinas dos cursos de ciências exatas, que acaba criando empecilhos para que os alunos de uma das áreas atendidas pelo CsF participem em maior quantidade do programa. Na análise dos dados da UFV-CRP, percebeu-se justamente que, na maioria dos casos, o coeficiente de rendimento acumulado inferior a 70% se devia e ainda se deve a desempenhos acadêmicos insatisfatórios em disciplinas de ciências exatas, tais como cálculo, física e estatística. Estas disciplinas, devido a seu grau de complexidade aliado às frágeis bases escolares dos discentes, fazem com que os coeficientes de rendimento acumulado dos alunos tenham uma queda significativa, impedindo-os de participar do Programa Ciência sem Fronteiras e justificando, em partes, o baixo percentual de graduandos em situação de mobilidade acadêmica internacional pelo Programa CsF na UFV-CRP.

Ciente do entrave estabelecido internamente aos seus alunos, a Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da Universidade Federal de Viçosa, através do Edital nº. 005/2014/PRE, estabeleceu uma nova regulamentação para a seleção de discentes no Programa Ciência sem Fronteiras. A partir de 17 de setembro de 2014, foram abolidos da UFV os pré-requisitos que exigiam, para a homologação interna das candidaturas, o Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) igual ou superior a 70,0 (setenta) e um número máximo de três reprovações durante o curso. Foram implantados novos requisitos para o discente, os quais preveem que:

- a. esteja regularmente matriculado na UFV no semestre em que solicitar sua participação no programa;
- b. tenha integralizado todas as disciplinas do primeiro período letivo de seu curso;
- c. tenha um Coeficiente de Rendimento Acumulado igual ou superior a 60% (sessenta por cento).

O Edital n. 005/2014/PRE ainda prevê uma segunda fase para a efetivação da mobilidade acadêmica internacional do candidato ao Programa CsF. Para se afastar de suas atividades junto à UFV e ir para o exterior, o aluno deverá, além de possuir

um CRA igual ou superior a 60,0, ter integralizado todas as disciplinas do primeiro e segundo períodos de seu curso.

O terceiro entrave para o sucesso do programa diz respeito à necessidade de proficiência no idioma nativo do país no qual o candidato pretende estudar. Até agosto de 2014, o campus de Rio Paranaíba enviou 60 alunos para oito países diferentes, sendo eles: Austrália, Canadá, Estados Unidos, França, Hungria, Inglaterra, Irlanda e Itália. A princípio, a maioria dos estudantes havia se candidatado para Portugal como país de destino por não possuírem proficiência em um segundo idioma. Entretanto, por uma medida governamental, Portugal deixou de figurar como opção para os alunos que se candidataram ao Programa CsF e, assim, tais estudantes foram realocados para outros países, recebendo cursos de imersão na língua estrangeira.

A grande dificuldade enfrentada por todos os alunos da UFV – campus de Rio Paranaíba selecionados pelo Programa Ciência sem Fronteiras foi, e ainda está sendo, o contato com um idioma diferente, não dominado com antecedência, haja vista que, no Brasil, o ensino de idiomas ainda é muito deficitário, conforme mencionado diversas vezes durante a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e reconhecido pelo próprio Governo Federal ao instituir o programa Inglês sem Fronteiras, através da Portaria nº. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. A instituição em estudo reflete esse problema também em sua grade curricular.

A falta de domínio tanto do inglês, tido como idioma universal, como do francês, do italiano e do húngaro tem trazido dificuldades à permanência dos alunos no exterior. Em setembro de 2014, a UFV-CRP enviou seus primeiros alunos para a Alemanha e, assim, o domínio do idioma alemão foi imprescindível a eles, constituindo mais uma barreira a ser superada.

No CRP não há presença de Núcleos de Línguas. Assim, a oferta de disciplinas voltadas para idiomas é precária. A única disciplina de língua estrangeira oferecida aos discentes da UFV – **Campus** de Rio Paranaíba é a CRP 291 – Inglês, com carga horária total de 60 horas, normalmente disponível para ser cursada no primeiro ou segundo semestre do curso de graduação, apresentando grande demanda por parte dos alunos. Sua ementa contempla os seguintes conteúdos: i) técnicas de leitura e compreensão de textos com uso de dicionário e formação de palavras; ii) estudo das funções do discurso; e iii) uso de sinais de referência, diferindo, assim,

dos conteúdos exigidos para os testes de proficiência em língua inglesa. A referida disciplina é oferecida como obrigatória ao curso de Sistemas de Informação e como optativa aos cursos de Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Química. Aos cursos de Ciência de Alimentos e Nutrição, a disciplina CRP 291 – Inglês não é oferecida.

Dessa forma, para a UFV-CRP, um dos grandes desafios é capacitar os alunos de forma que atendam aos critérios estabelecidos pela CAPES e pelo CNPq, aplicando os testes de proficiência em língua inglesa, TOEFL ITP, e dando possibilidades de capacitação para a seleção. Além disso, a instituição busca incentivar a matrícula dos alunos interessados no MEO (*My English Online*) e nos programas do NuLi (Núcleo de Línguas) nos locais onde é oferecido, como em Viçosa, por exemplo, buscando, dessa forma, o aprendizado de um segundo idioma de forma profícua, já que o domínio de uma segunda língua pelos alunos é o grande gargalo do Programa Ciência sem Fronteiras.

O último entrave atinge os alunos no momento de seu retorno do exterior. Isso porque há, ainda, grande resistência por parte de professores e coordenadores dos cursos com relação ao intercâmbio, que é considerado, muitas vezes, como um atraso na formação dos alunos. Isso abrange até mesmo o aproveitamento dos créditos obtidos no exterior. Geralmente, a burocracia do processo de equivalência dos créditos é aumentada, o que dificulta a adesão de alunos ao programa Ciência sem Fronteiras.

De acordo com Helmut Galle, da DFG (*Deutsche Forschungsgemeinschaft*) no Brasil, ainda não dá para saber como um brasileiro que, por exemplo, tenha estudado na Alemanha será reconhecido quando retornar ao país.

[...] Na Alemanha, a gente manda estudantes para o exterior com um projeto de estudos muito bem definido, uma parceria já estabelecida de intercâmbio entre os países. Sabemos como o estudante vai voltar. Aqui isso tudo é muito novo e está sendo feito muito rápido.<sup>25</sup>

No Brasil, o processo de equivalência depende do parecer dos professores responsáveis nas IES de origem. Muitos deles são resistentes por acreditarem que o conteúdo visto

---

25 Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/ciencia/1126825-chefe-de-cnpq-alemao-critica-ciencia-sem-fronteiras.html>. Acesso em: 11 out. 2014.

no exterior não é o suficiente para eliminar a exigência de cursar a disciplina por eles ministrada. Isso resulta no indeferimento do pedido de equivalência.

Atualmente, na maioria das universidades brasileiras, após chegar da mobilidade internacional, o aluno do Programa Ciência sem Fronteiras deve procurar o Serviço de Graduação de sua IES de origem, preencher um formulário para cada disciplina que está solicitando equivalência, apresentar o histórico emitido pela instituição estrangeira com as disciplinas cursadas, as notas obtidas, os créditos e a carga horária, tudo devidamente autenticado no país correspondente, e ainda anexar o programa da disciplina cursada no exterior. Somente depois desse procedimento os professores e coordenadores responsáveis pelas disciplinas poderão analisar o pedido de equivalência, deferindo-o ou não. Não há um parâmetro nacional para tal modalidade de processo, nem segurança para o estudante de que o conteúdo estudado no exterior será aqui aproveitado para efeitos de sua formação. Diante do exposto, todos os alunos que se propõem a participar do CsF precisam estar dispostos a atrasar suas formaturas por dois ou mais períodos letivos.

Todos os problemas enfatizados ocorreram e ainda ocorrem de forma localizada na UFV – **Campus** de Rio Paranaíba. Ao final desta análise, cabe questionar: (i) como lidar com as demandas dos muitos alunos das áreas de Ciências Humanas e Sociais cuja participação no programa é vetada pelo próprio desenho dele? (ii) Como resolver o problema do excesso de reprovações na seleção do programa em virtude da deficiência no aprendizado de um segundo idioma? (iii) Como auxiliar os alunos com dificuldades de adaptação no país de destino por conta de dificuldades com a língua estrangeira? (iv) Como contornar as dificuldades em alcançar um perfil de excelência na universidade de origem, em decorrência dos déficits de aprendizagem nas disciplinas básicas da área de exatas? (v) Por fim, como desburocratizar o sistema de equivalência/aproveitamento de créditos, para que o aluno que retorne ao Brasil não tenha que cursar novamente as disciplinas feitas no exterior?

Essas são questões que trazem à tona alguns dos entraves na implementação do Ciência sem Fronteiras, as quais ressaltam a relevância da presente pesquisa.

## Referências

BRASIL. **DECRETO Nº 7.642**, de 13 de dezembro de 2011, que institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (MEC). **Produto 1**. Ref. BOC 914BRZ1136 - MEC 2012 / 2013. Brasília. MEC/CNE. 2013.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1**, de 09 de janeiro de 2013, que institui as áreas e temas prioritários no Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-Interministerial-001-2013-01-09.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.



## OS EFEITOS DA LEGISLAÇÃO NA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Elaine Costa Toledo\*

Wallace Andrioli Guedes\*\*

Paulo Monteiro Vieira Braga Barone\*\*\*

O presente trabalho é fruto da pesquisa de mestrado realizada por Elaine Costa Toledo, nutricionista (carreira técnico-administrativa) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), lotada no Departamento de Nutrição do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), responsável pela operacionalização do Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica do curso de Nutrição da UFJF como membro da Comissão Orientadora de Estágio (COE). Foi produzido em parceria com o historiador Wallace Andrioli Guedes, assistente de orientação do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), e com o orientador doutor em Física Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Nutricionista do Departamento de Nutrição do Instituto de Ciências Biológicas (ICB).

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

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Física (Unicamp).

Este trabalho tem o propósito de investigar quais os efeitos da legislação e das normas referentes ao estágio e à graduação na prática dos estágios supervisionados do curso de Nutrição da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A proposta de pesquisa se justifica considerando que o contexto dos estágios e da graduação em Nutrição conta com um conjunto de leis e normas que definem e regulamentam suas atividades, trazendo consequências diretas à operacionalização dos estágios curriculares dos cursos no país. Além disso, no âmbito da UFJF, no curso de graduação em Nutrição, tanto a legislação quanto as normas internas da instituição embasam a operacionalização, e também criam dificuldades e conflitos que precisam ser mediados na prática do Estágio Supervisionado.

O curso de Nutrição da UFJF é uma graduação, na modalidade bacharelado, que confere ao egresso o título de nutricionista. Está vinculado ao Departamento de Nutrição, que pertence ao Instituto de Ciências Biológicas (ICB). A integralização mínima é de 4,5 anos, a média é de 5 anos (10 períodos letivos) e a máxima é de 8 anos. O ingresso é semestral, com 100 vagas anuais (50 vagas por semestre letivo). O regime do curso é presencial, com turno de funcionamento diurno (manhã e tarde). A grade curricular conta com carga horária total de 3615 horas, sendo 3345 horas de disciplinas obrigatórias e 270 de atividades complementares (DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO, 2008).

Na grade curricular do curso de Nutrição, 765 horas são dedicadas às disciplinas de estágio supervisionado, que fazem parte da carga horária obrigatória. Como pré-requisito para a realização do estágio, o aluno deve cumprir todos os créditos das disciplinas obrigatórias (exceto os do próprio estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)) e todos os créditos relativos às atividades complementares (DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO, 2008). São três as disciplinas de estágio supervisionado: (i) Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica, (ii) Estágio Supervisionado em Nutrição Social e (iii) Estágio Supervisionado em UAN. Essas são ofertadas nos dois últimos períodos do curso (9º e 10º períodos) (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014a).

O Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica é uma disciplina ofertada no 9º período, denominada NUT024 - Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica, de 17 créditos e carga horária de 255 horas (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014d). Durante o estágio, cabe aos alunos prestarem assistência nutricional a indivíduos

enfermos, via atenção dietética, tendo como atividades: (i) anamnese alimentar, (ii) avaliação nutricional, (iii) evolução dietoterápica, (iv) prescrição, (v) cálculo de dieta e (vi) orientação de alta. As atividades são feitas seguindo as seguintes etapas: (i) observação, (ii) execução compartilhada e (iii) execução sob supervisão (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014).

O estágio nessa disciplina deve ser realizado em unidades hospitalares que tenham atividades em nutrição. Essas unidades devem ser conveniadas com a UFJF (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014c). As atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário devem acompanhar a rotina desempenhada pelo nutricionista da unidade, atendendo a legislação específica do exercício profissional do nutricionista (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014).

O desempenho do aluno no estágio é avaliado considerando-se o desempenho prático, o conhecimento técnico e os aspectos ético-profissionais. A nota final é resultante da média das notas de aproveitamento atribuídas pelo professor orientador (que avalia o aluno através das reuniões semanais e do estudo de caso clínico), pelo nutricionista da área de Clínica da COE e pelo nutricionista da unidade concedente do estágio (ambos através de fichas de avaliação) (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014).

O Estágio Supervisionado em UAN é uma disciplina também ofertada no 9º período, denominada NUTO23 - Estágio Supervisionado em Unidades de Alimentação, de 17 créditos e carga horária de 255 horas (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014e). O objetivo desse estágio é proporcionar ao aluno o contato com a área de produção de refeições, sendo que deve-se aplicar, na prática, o que aprendeu durante o curso.

O Estágio Supervisionado em UAN deve ser realizado em unidades produtoras de refeições de pequeno, médio e grande porte, conveniadas com a UFJF. As atividades a serem desenvolvidas consistem em acompanhar a rotina desempenhada pelo nutricionista do local e atender a legislação específica do exercício profissional do nutricionista (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014).

O estagiário é avaliado pelo professor orientador, pelo nutricionista da área de UAN da COE e pelo nutricionista da unidade concedente do estágio. As notas são atribuídas em fichas específicas de acordo com a contribuição para o local de estágio e com a prova final da disciplina (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014).

Já o Estágio Supervisionado em Nutrição Social é uma disciplina ofertada no 10º período do curso, denominada NUT025 - Estágio Supervisionado em Nutrição Social, de 17 créditos e carga horária de 255 horas (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014f). Tal disciplina visa permitir ao estagiário o treinamento em serviço nas atividades primárias de saúde que se relacionem às condições alimentares e nutricionais da população. Além disso, o estágio deve favorecer a identificação de ações próprias da nutrição. Também deve oportunizar a prática do diagnóstico nutricional individual e coletivo, do planejamento de ações que levem à solução dos problemas identificados, de ações próprias da atenção dietética, e a implementação e avaliação de programas e atividades peculiares à área de Nutrição Social (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF, 2014f).

O Estágio em Nutrição Social deve ser realizado em instituições públicas ou privadas, em unidades de atenção primária à saúde, creches, escolas, ambulatórios, instituições de longa permanência para idosos, unidades de vigilância sanitária, entre outros lugares possíveis. Assim como nos outros, o estágio nessa área deve ser realizado em locais conveniados com a UFJF. As atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário também devem acompanhar a rotina desempenhada pelo nutricionista do local e atender a legislação específica do exercício profissional do nutricionista (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014).

O estagiário em Nutrição Social é avaliado pelo professor orientador, pelo nutricionista da área de social da COE, e pelo nutricionista da unidade concedente do estágio. As notas são atribuídas em fichas específicas de acordo com a contribuição para o local do estágio, com as fichas técnicas de atividades em Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e com o portfólio referente às atividades de vivências do estágio (COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO, 2014).

No que concerne à legislação do estágio, as seguintes leis e normas estão relacionadas ao presente estudo: (i) as DCN da graduação em Nutrição, (ii) a Lei do Estágio, (iii) o Código de Ética do Nutricionista, (iv) a Resolução CFN 399/2007 (altera o Código de Ética do Nutricionista), (v) a Resolução CFN 541/2014 (altera o Código de Ética do Nutricionista), (vi) a Resolução CFN 418/2008 (trata da relação do nutricionista com o estagiário), (v) a Resolução CFN 380/2005 (define as áreas de atuação do nutricionista), (vi) o RAG da UFJF, (vii) o Projeto Pedagógico do Curso

(PPC) de Nutrição da UFJF, (viii) as Normas para os Estágios Obrigatórios do Curso de Nutrição da UFJF e (ix) o Manual de Estágio do Curso de Nutrição da UFJF.

A Resolução nº 05/2001 de autoria do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) institui as DCN do curso de graduação em Nutrição em todo o país. Essa resolução se faz importante por disciplinar os currículos dos cursos da área, inclusive no tocante aos estágios curriculares. Há também a Lei Federal nº 11.788, de 2008, conhecida como a Lei do Estágio, que dispõe sobre o estágio dos estudantes, tanto os obrigatórios quanto os não obrigatórios. Essa lei se mostra relevante por disciplinar a execução dos estágios nos cursos de graduação do Brasil.

Já no âmbito do CFN, temos a Resolução CFN nº 334, de 2004, que dispõe sobre o Código de Ética do Nutricionista. Essa resolução se faz importante por tratar, em seu Capítulo 8, da relação do nutricionista com os estagiários. As resoluções CFN 399, de 2007, e CFN nº 541, de 2014, fazem alterações no Código de Ética do Nutricionista, especialmente nos artigos que tratam do estágio. A Resolução CFN nº 418, de 2008, dispõe sobre a responsabilidade do nutricionista quanto às atividades desenvolvidas pelos estagiários de nutrição, o que interfere diretamente na operacionalização dos estágios. A Resolução CFN nº 380, de 2005, por sua vez, dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista. Essa se mostra importante, considerando que, ao definir as áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, interfere na operacionalização do estágio do curso de Nutrição.

Com relação às normas no âmbito da UFJF, temos o RAG, que é o documento que regulamenta todas as atividades acadêmicas da instituição. É importante por definir, dentre outras coisas, os estágios no âmbito dos cursos de graduação. Com relação ao curso de Nutrição, o PPC é o documento que disciplina todas as atividades pedagógicas, bem como os estágios e os pré-requisitos para que os alunos estejam aptos a cumpri-los. Diretamente relacionadas ao estágio do curso de Nutrição da UFJF, temos as normas para os estágios obrigatórios que disciplinam as atividades da comissão, o que demonstra sua importância. Por fim, temos o Manual de Estágio do curso de Nutrição, que é voltado para os alunos, com todas as atividades a serem desenvolvidas por eles antes e durante o estágio obrigatório.

As legislações e normas citadas são essenciais para a condução deste estudo. Isso se deve ao fato de as DCN determinarem a presença do estágio como componente

do currículo. Também se faz importante a Lei Federal nº 11.788, de 2008, uma vez que ela regulamenta sobre o estágio dos estudantes, tanto os obrigatórios quanto os não obrigatórios. Para o presente estudo, também se tornam importantes o código de ética do nutricionista e a Resolução CFN 418, porque disciplinam sobre a relação do nutricionista com seus estagiários. Além disso, a resolução CFN 380 se faz relevante por delinear os âmbitos de atuação em nutrição, que é objeto do Estágio Supervisionado do curso de Nutrição da UFJF.

Assim, o RAG se mostra relevante, uma vez que regulamenta as atividades de estágio no âmbito da universidade. No âmbito do curso de Nutrição da UFJF, temos como destaque o PPC, que disciplina sobre as atividades pedagógicas do curso, em conformidade com as legislações supracitadas, e também contempla o estágio. Dessa forma, a COE do curso elabora suas próprias normas e um manual, com o objetivo de operacionalizar os estágios, seguindo sempre as legislações nacionais e as normas do CFN e da própria universidade. Percebe-se, então, que todas essas legislações e normas estão interligadas e são essenciais para a condução do presente estudo. As relações entre algumas delas serão analisadas, com o objetivo de verificar possíveis efeitos na prática do estágio.

O Quadro 1, a seguir, busca comparar a Lei do Estágio, as Normas para os Estágios obrigatórios e o Manual de Estágio do curso de Nutrição da UFJF.

#### **Quadro 1. Análise comparativa entre a Lei do Estágio, as Normas para os Estágios Obrigatórios e o Manual de Estágio do curso de Nutrição da UFJF**

<b>Análise comparativa entre a Lei do Estágio, as Normas para os Estágios Obrigatórios e o Manual de Estágio</b>	
<b>Lei do Estágio</b>	<b>Normas e Manual</b>
Estágio como ato educativo supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação do educando para o trabalho produtivo. Matrícula e frequência regular do estagiário em curso de educação superior.	Sim
Celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino, com o Plano de Atividades em anexo. Compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso (através do plano de atividades do estágio)	Sim

Análise comparativa entre a Lei do Estágio, as Normas para os Estágios Obrigatórios e o Manual de Estágio	
Lei do Estágio	Normas e Manual
Celebração de convênio entre a IES e a parte concedente de estágio. Porém, essa celebração é opcional;	Sim, porém esse convênio é obrigatório.
Presença e atuação tanto do professor orientador da IES como do supervisor do local do estágio.	Todos os professores do Departamento de Nutrição são orientadores de estágio. e o supervisor do local de estágio deve ser nutricionista.
Avaliação, pela IES, das instalações da parte concedente do estágio. Cabe à parte concedente ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural.	Sim, mas explícito apenas para novos locais de estágio. Não há previsão de que a parte concedente deva ofertar condições adequadas para o estágio.
Apresentação periódica à IES, em prazo não superior a 6 meses, de relatório das atividades pela parte concedente sobre o estagiário. Por ocasião do desligamento do estagiário, cabe à parte concedente entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho.	Não explícita a exigência desse relatório, mas sim de trabalhos acadêmicos. No final do estágio, exige-se apenas uma declaração de cumprimento da carga horária do estágio obrigatório e a ficha de avaliação de desempenho do aluno.
Cabe à IES zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas.	Não explícito

Análise comparativa entre a Lei do Estágio, as Normas para os Estágios Obrigatórios e o Manual de Estágio	
Lei do Estágio	Normas e Manual
Cabe à IES elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos. Cabe à IES comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas. Caso a instituição de ensino adote verificações de aprendizagem periódicas ou finais, a carga horária do estágio deverá ser reduzida pelo menos à metade durante esse período avaliativo, e constar no termo de compromisso.	Previsão de critérios de avaliação; detalha a avaliação de cada estágio; As atividades avaliativas não ocorrem durante o período do estágio, e sim após o encerramento.
Cabe à parte concedente contratar, em favor do estagiário, seguro contra acidentes pessoais, responsabilidade essa que pode ser assumida pela IES em caso de estágio obrigatório.	A universidade contrata o seguro para os estagiários
A jornada de atividade em estágio deverá ser definida entre a instituição de ensino, a parte concedente do estágio e o aluno. Para o ensino superior, a jornada de atividades não deverá ultrapassar 6 horas diárias e 30 horas semanais. A jornada de atividades deverá constar no termo de compromisso e ser compatível com as atividades escolares.	Prevê o comum acordo entre as 3 partes sobre a carga horária Previsto 8 horas diárias e 40 horas semanais, mas não menciona se essa carga horária consta no PPC do curso. Não está explícito que a carga horária deve constar no termo de compromisso.
O estágio obrigatório não gera obrigações da parte concedente com relação à bolsa e/ou auxílio transporte ao estagiário.	Não explícito
O estágio deverá ter duração máxima, na mesma parte concedente, de dois anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência. Quando o estágio for igual ou superior a 1 ano, o estagiário terá direito a gozar de um recesso de 30 dias, de preferência durante as férias escolares.	Segundo o cronograma, cada estágio dura 2 meses e 1 semana.



### Análise comparativa entre a Lei do Estágio, as Normas para os Estágios Obrigatórios e o Manual de Estágio

Lei do Estágio	Normas e Manual
Aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e à segurança no trabalho, sendo que cabe à parte concedente do estágio a responsabilidade por essa implementação.	No Estágio de Nutrição Clínica, é indicada a leitura e o conhecimento, por parte do aluno, de uma norma referente à segurança de trabalho em serviços de saúde. Nos outros estágios, esse item não está explícito.

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nos dados de Brasil (2008), Graduação em Nutrição - UFJF (2014c) e Comissão Orientadora de Estágio (2014).

Diante do quadro, percebemos que itens importantes da Lei do Estágio foram contemplados em um ou em ambos os documentos regulamentadores dos estágios do curso de Nutrição da UFJF. No entanto, verificam-se, também, alguns pontos negativos. Destacam-se itens da Lei do Estágio que não foram contemplados e/ou não estão explícitos em nenhum dos documentos. Quanto à avaliação das instalações do local de estágio pela IES, só é explícita em novos campos. Esse é um ponto negativo, pois seria interessante uma avaliação permanente de todos os campos de estágio, a fim de verificar se há condições de desempenhar as atividades necessárias, inclusive para atender a outro quesito da Lei do Estágio.

Outro ponto não explícito nos documentos é quanto à IES verificar o cumprimento do que é preconizado no termo de compromisso do estágio, inclusive deslocando o estagiário para outro local caso isso não se efetive. A respeito da jornada de atividades, nas normas elas diferem do que é preconizado na Lei do Estágio. As normas dizem que a carga horária diária e semanal do estágio deve ser, respectivamente, de 8 e 40 horas, distribuídas de acordo com cada unidade concedente.

Outro ponto a ser levado em consideração é a aplicação da legislação de saúde e de segurança do trabalho ao estagiário, cabendo à parte concedente do estágio a responsabilidade por essa implementação. Segundo o manual, no Estágio de Nutrição Clínica, o aluno deverá conhecer a Norma Regulamentadora nº 32 do Ministério do Trabalho, que estabelece as diretrizes básicas para a implementação

de medidas de proteção à segurança e à saúde dos trabalhadores da área de saúde. Além disso, recomenda-se ao aluno que conheça as normas da Comissão de Controle de Infecção Hospitalar (CCIH) da parte concedente. Não consta no manual nem nas normas que a parte concedente deva orientar o estagiário quanto à legislação de saúde e segurança do trabalho. Seria interessante estar neles que é responsabilidade tanto da IES quanto do local do estágio e do aluno o conhecimento dessas normas.

Mais um aspecto negativo que merece destaque é que, apesar de o curso estabelecer os critérios de avaliação do estágio, não está prevista nos documentos a entrega do relatório de atividades ao final pela parte concedente. Esse deve ser entregue apenas pelo aluno, com periodicidade mínima de 6 meses. No quesito avaliação, as Normas para os Estágios Obrigatórios dizem que essa é requisito para aprovação na disciplina de estágio. O desempenho do estagiário será avaliado considerando o desempenho prático, o conhecimento técnico e os aspectos ético-profissionais. A nota final de cada estágio resulta da média das notas dadas pelo professor orientador, pelo nutricionista do Departamento de Nutrição e pelo nutricionista preceptor do local de estágio. É previsto neste documento o exame de estágio, que deve ser cumprido pelo estagiário como requisito para a aprovação (GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO - UFJF, 2014c).

Portanto, é importante que todos os itens contemplados na Lei do Estágio estejam em pelo menos um desses documentos regulamentadores do estágio do curso de Nutrição da UFJF. Percebemos, então, a necessidade de atualização desses dois documentos, i.e., das normas e do manual do estágio, de forma a adequar o conteúdo ao que é preconizado pela lei. A previsão desses itens nas normas e no manual do estágio permite a efetiva implementação deles na operacionalização dos estágios obrigatórios do curso.

O Quadro 2, a seguir, compara as Diretrizes Curriculares do curso de Nutrição, as Normas para os Estágios Obrigatórios e o Manual de Estágio do curso de Nutrição da UFJF:

**Quadro 2. Análise comparativa entre as Diretrizes Curriculares, as Normas para os Estágios Obrigatórios e o Manual de Estágio do curso de Nutrição da UFJF**

Análise comparativa entre as Diretrizes Curriculares, as Normas para os Estágios Obrigatórios e o Manual de Estágio	
Diretrizes Curriculares	Normas e Manual
20% da carga horária total do curso está reservado para os estágios curriculares	Sim
A carga horária destinada aos estágios curriculares está distribuída equitativamente em pelo menos três áreas: nutrição clínica, nutrição social e UAN	Sim
Dentro da carga horária do estágio curricular, a carga horária da parte teórica não é superior 20%	Não explícito
A formação do nutricionista deve contemplar as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS	Contempla as necessidades sociais de saúde, porém não deixa explícita a ênfase no SUS
Previsão de formação das competências e habilidades gerais do profissional de saúde	Não explícito
Previsão de formação das competências e habilidades específicas do nutricionista	Não está claro se o estágio contempla a formação das competências e habilidades específicas previstas nas DCN
Previsão da formação do perfil esperado do nutricionista (nutricionista generalista e licenciatura em Nutrição)	Não explícito

Análise comparativa entre as Diretrizes Curriculares, as Normas para os Estágios Obrigatórios e o Manual de Estágio	
Diretrizes Curriculares	Normas e Manual
Garantia dos estágios curriculares no curso com a supervisão do professor e a participação de nutricionistas dos locais credenciados	Sim
Processo de avaliação dos alunos baseado nas competências, habilidades e conteúdos curriculares previstos nas próprias DCN	Previsão de avaliação dos alunos, porém o desempenho no estágio será avaliado considerando o desempenho prático, o conhecimento teórico e os aspectos éticos profissionais. Não especifica se avaliará as competências e habilidades preconizadas nas DCN.
Metodologia e critério de acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	Sim
Metodologia e critério de acompanhamento e avaliação do próprio curso	Está prevista reunião anual da COE para avaliação do andamento do estágio
Metodologia e critério de acompanhamento e avaliação em sintonia com o sistema de avaliação e com a dinâmica curricular da IES a que pertence	Sim

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nos dados de Ministério da Educação (2001), Graduação em Nutrição - UFJF (2014c) e Comissão Orientadora de Estágio (2014).

Através do quadro, podemos observar algumas divergências entre as DCN e as Normas do Estágio, como por exemplo, a não menção da formação das competências e habilidades, gerais e específicas, preconizadas nas DCN, como objetivos dos estágios curriculares. O método de avaliação previsto no estágio também não deixa claro se é verificada a formação dessas competências e habilidades no futuro nutricionista, uma vez que são pedidos trabalhos acadêmicos e práticos com vistas a uma contribuição para o local de estágio. As posturas e condutas esperadas pelos estagiários, constantes no manual, não tratam de manifestações de competências e

de habilidades gerais e específicas esperadas pelo futuro nutricionista, mas sim de questões como vestuário, uso de crachá, uso de telefone, entre outros.

Essa aparente falta de integração entre os conteúdos ministrados nas disciplinas do curso e nas disciplinas do estágio revelariam que as últimas vêm ganhando um tratamento à parte dentro do currículo do curso de Nutrição? Se sim, de que maneiras tal problema poderia prejudicar o bom aproveitamento de todas as etapas da graduação em Nutrição e o que poderia ser feito para solucioná-lo? Propor a atualização dos documentos que embasam a prática do estágio, adequando seu conteúdo às DCN, seria uma resposta eficiente para tal questão?

Tais questionamentos revelam a complexidade da organização da prática do estágio e a importância do estudo sobre o tema, com o objetivo de avançar na diminuição dos entraves surgidos para o bom funcionamento desta importante etapa da graduação em Nutrição.

## Referências

COMISSÃO ORIENTADORA DE ESTÁGIO. **Manual de estágio**: orientações para as disciplinas – estágios curriculares do curso de graduação em Nutrição. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/files/2013/04/MANUAL-ESTAGIO-NUTRICAO-UFJF-2014-2.º-semester1.pdf>> Acesso em: 5 set. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução nº 334, de 10 de maio de 2004. Dispõe sobre o Código de Ética do Nutricionista e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 89, seção 1, 11 maio 2004.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução nº 380, de 28 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência, por área de atuação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 250, seção 1, 29 dez. 2005.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução nº 399, de 26 de fevereiro de 2007. Altera o parágrafo único do Art. 16 do Código de Ética do Nutricionista, aprovado pela Resolução CFN nº 334, de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 41, seção 1, 1 março 2007.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução nº 418, de 18 de março de 2008. Dispõe sobre a responsabilidade do nutricionista quanto às atividades desenvolvidas por estagiários de nutrição e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 56, seção 1, 24 março 2008.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução nº 541, de 14 de maio de 2014. Altera o Código de Ética do Nutricionista, aprovado pela Resolução CFN nº 334, de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 93, seção 1, 19 maio 2014.

COORDENAÇÃO DE ESTÁGIOS – PROGRAD – UFJF. **Orientações importantes**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/coordestagios/orientacoes-importantes/>> Acesso em: 8 set. 2014.

DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição**. Juiz de Fora: UFJF, 119 p., 2008.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF **Grade curricular**. 2014a. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/curriculos-ativos/grade-curricular/?CodCurso=64A&CodCurriculum=12012&Ano=2012&Semestre=1>>. Acesso em: 5 set. 2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF. **Comissão Orientadora de Estágio (COE)**. 2014b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/coe/>> Acesso em: 5 set. 2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF. **Normas para Estágio Obrigatório do Curso de Nutrição**. 2014c. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/nutricao/files/2011/08/Normas-para-realizacao-de-Estagio-Obrigatorio2.pdf>> Acesso em: 5 set.2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF. **Plano de ensino - Disciplina NUT 024**: Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica. 2014d. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/curriculos-ativos/grade-curricular/plano-de-ensino/?CodDisciplina=NUT024>>. Acesso em: 1 set. 2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF. **Plano de ensino - Disciplina NUT 023: Estágio Supervisionado em Unidades de Alimentação**. 2014e. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/curriculos-ativos/grade-curricular/plano-de-ensino/?CodDisciplina=NUT023>> Acesso em: 1 set. 2014.

GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO-UFJF (f). **Plano de ensino - Disciplina NUT 025**: Estágio Supervisionado em Nutrição Social. 2014f. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/gradnutricao/curriculos-ativos/grade-curricular/plano-de-ensino/?CodDisciplina=NUT025>> Acesso em: 1 set. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 5, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. **Diário Oficial da União**, 9 nov. 2001.

## ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE COMPRAS DE UMA IFES

Cristiano Bonifacio Ferreira\*

Francisca Cristina de Oliveira e Pires\*\*

Marcus Vinícius David\*\*\*

Texto escrito a partir da pesquisa de dissertação de mestrado de Cristiano Bonifácio Ferreira, Assistente em Administração da Universidade Federal de Viçosa, lotado como Chefe de Expediente no Departamento de Engenharia de Produção e Mecânica, em parceria com Francisca Cristina de Oliveira e Pires, doutoranda da área da educação e assistente do PPGP, e do orientador Marcus David, doutor em administração pública.

\* Mestrando do PPGP/CAEd/UFJF; assistente em Administração da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).



Dos contextos das universidades federais brasileiras fazem parte solicitações de compras de materiais permanentes e de consumo via recursos da União, através de processo licitatório, conforme dita a Lei 8.666/1993<sup>26</sup>. Isso não é diferente na Universidade Federal de Viçosa (doravante UFV). No entanto, o caso apresentado no presente trabalho ganhou relevo quando o curso de Engenharia Mecânica da UFV foi contemplado pelo Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Naquele momento, o Departamento de Engenharia de Produção e Mecânica recebeu um volume considerável de recursos para a aquisição de equipamentos, ultrapassando o valor de doze milhões no ano de 2013. O aumento de recursos e, conseqüente, do volume de solicitações de compras, evidenciou o insucesso na concretização das solicitações de materiais permanentes e de consumo que ocorria com frequência.

Ao curso de Engenharia Mecânica foi destinado o valor de 5 milhões de reais, sendo que na aquisição de equipamentos deviam ser gastos cerca de 3 milhões. O montante em dinheiro era expressivo, assim como também era o número de equipamentos específicos a serem comprados, o que acabava abrindo brechas para equívocos.

Aliado a esses fatores, a ausência de treinamento para os servidores da universidade que realizam os pedidos de compras, assim como a ausência de procedimentos padronizados na confecção dos pedidos pelos setores, tornaram as tarefas de especificar os equipamentos e fazer o lançamento dos pedidos ainda mais complicado.

## 1. O universo pesquisado

Atualmente, a Universidade Federal de Viçosa oferece 45 cursos de graduação no campus Viçosa (CAV), 10 no campus Florestal (CAF) e 12 no campus Rio Paranaíba (CRP), além de 43 programas de mestrado (acadêmico e profissional) e 20 programas de doutorado no campus Viçosa. Tal instituição possuía, até 31 de dezembro de 2013, no campus Viçosa, 2.468 servidores técnico-administrativos, 904 docentes efetivos, 11.559 estudantes matriculados nos cursos de graduação,

---

26 1 Lei que regulamenta o Art. 37, Inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm)>. Acesso em: 03 março 2015.

2.211 nos programas de Pós-Graduação **Strictu Sensu** e 2.023 nos programas de Pós-Graduação **Lato Sensu**. Teve, ainda, um orçamento executado de R\$ 645.691.085,85 em 2013 (UFV, 2014).

Como a Universidade Federal de Viçosa é uma autarquia, as compras realizadas por seus servidores devem pautar-se nos preceitos da Constituição Federal, e especificamente, nas normas da Lei 8.666 de 1993.

Conforme dita o Inciso I do Art. 5º do Decreto-Lei nº 200 de 1967, autarquia é um “serviço autônomo criado por lei, com personalidade jurídica de direito público, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada”.

Os departamentos apresentados neste estudo de caso são vinculados ao Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE), órgão responsável pelo centro de custo dos recursos vindos da União para seus respectivos departamentos, que são: (i) Departamento de Arquitetura e Urbanismo (DAU), (ii) Departamento de Química (DEQ), (iii) Departamento de Engenharia de Produção e Mecânica (DEP) e (iv) Departamento de Tecnologia de Alimentos (DTA).

A justificativa da escolha desses setores se dá pela possibilidade de comparação, uma vez que os valores repassados, anualmente, para o DTA e para o DEQ são muito superiores ao destinados ao DEP e ao DAU. Além disso, temos o fato de o DEP e de o DEQ terem sido contemplados pelo Programa Reuni, enquanto o DTA e o DAU não. Assim, entendemos que as amostras possuem características distintas, porém com semelhanças em relação aos orçamentos anuais para os gastos com compras via União.

Na Universidade Federal de Viçosa, os pedidos de compra são lançados em um sistema interno informatizado, denominado **SIM**, que é acessado através de **login** e senha individuais pelos servidores, que são previamente cadastrados em seus setores para poderem lançar pedidos de compras de acordo com a demanda e, evidentemente, com os recursos disponíveis via União para tal destinação.

O órgão da instituição responsável pelo recebimento dos pedidos no sistema **SIM** e pela abertura dos processos licitatórios é a Diretoria de Materiais (DMT), vinculado diretamente à Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PPO), que por sua vez,

é responsável pelo controle dos recursos vindos da União. A Diretoria de Materiais (DMT) é o órgão responsável pelo processo licitatório (pregão eletrônico, tomada de preços, concorrência, leilão, dispensa e cotação eletrônica) de bens (permanentes e de consumo), obras e serviços (manutenção, conserto, revisão, fotocópia, limpeza etc.) da Universidade Federal de Viçosa.

Os pedidos lançados no sistema de compras **SIM**, pelos diferentes setores da universidade, são encaminhados para a Diretoria de Materiais (DMT), órgão responsável pela abertura dos processos de compra e pela realização dos pregões, em forma eletrônica.

O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo Federal possui um Sistema Integrado de Administração e Serviços Gerais (SIASG), a partir do qual são operacionalizadas as compras da união. As compras governamentais são realizadas através de um portal denominado **Comprasnet-SIASG**. Todos os processos de licitação do serviço público federal são feitos através desse portal, que é de livre acesso ao cidadão para consultas. Portanto, as licitações feitas através de pregão, em formato eletrônico, na Universidade Federal de Viçosa, ocorrem no portal **Comprasnet**. Os pregões eletrônicos ocorrem de acordo com as demandas lançadas no sistema **SIM**, e são separados pela natureza dos itens pedidos. Alguns pregões são feitos somente para materiais permanentes, e outros somente para materiais de consumo.

Os pregoeiros são servidores lotados na Diretoria de Materiais, conforme determina a Lei 10.520/2002. Geralmente, ocorrem dois pregões eletrônicos por mês até o fim do exercício fiscal federal, i.e., até o prazo estipulado pelo Governo Federal para que seus diversos órgãos gastem os recursos disponibilizados em determinado ano.

Cada setor da instituição lança seus pedidos de compra no sistema **SIM**, os quais, após a inclusão no catálogo de produtos, são encaminhados para a Diretoria de Materiais (DMT) para análise de especificação. Essa análise é feita por servidores da DMT, os quais verificam se não há equívocos na quantidade, no peso, nas dimensões, nas unidades de medidas, entre outros aspectos, na descrição do item lançado. Caso a especificação esteja correta, o pedido é encaminhado para o gestor do centro de custo, o qual, neste caso, é o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE). Havendo saldo de recurso para o setor solicitante, o pedido é liberado para que o processo seja tramitado para a realização de licitação pública.

A análise é feita de forma genérica, pois é impossível haver um especialista em cada item que é solicitado. Por exemplo, o **rugosímetro** é um instrumento para medir a rugosidade, a textura e a ondulação de superfícies de barras de metais, e é utilizado em aulas práticas de usinagem para os estudantes de Engenharia Mecânica. Porém, se o servidor lançar esse equipamento no sistema **SIM** com algum equívoco na especificação, esse erro possui mínimas chances de ser detectado pelo analista de especificação da Diretoria de Materiais.

Neste processo de lançamento de solicitações de compras, pedidos mal elaborados – seja por uma descrição inadequada do item ou por erro no valor do produto –, muitas vezes não são percebidos pelos analistas de solicitação da Diretoria de Materiais, resultando na não efetivação da compra ou na compra de itens de qualidade inferior por preços muitas vezes elevados. Dessa maneira, contribui-se para a má utilização dos recursos públicos, já que, na maioria das vezes, não é possível a realização de novos pregões.

Com relação ao lançamento de pedidos no sistema informatizado de compras **SIM**, não existe uma forma padronizada de como deve ser feito, mas somente orientações informais feitas pelos servidores que trabalham da Diretoria de Materiais.

Nos vários setores da universidade, não existem servidores treinados para lançarem pedidos de compras. Geralmente, os mais experientes em fazer esse tipo de serviço passam as instruções para os novatos. Evidentemente, essa situação não é a ideal, uma vez que eventuais vícios ou equívocos cometidos são retransmitidos.

Fatores cruciais para compras feitas via licitação pública – como descrição detalhada do item desejado e cotações com preços atualizados – são realizadas de forma não padronizada pelos inúmeros servidores que lançam pedidos no sistema **SIM**. Existem servidores da Diretoria de Materiais que analisam as especificações dos produtos lançadas no sistema de compras. Porém, quando se trata de itens muito específicos, não é possível detectar eventuais falhas nos pedidos, já que é impossível ter um profissional especialista em cada produto. Os pedidos com falhas que não são detectadas pela Diretoria de Materiais seguem a tramitação até que ocorra o pregão eletrônico, e é somente naquele momento que se percebe que não é possível obter êxito na aquisição dos itens solicitados.

Em determinados cursos de graduação, a demanda por aulas práticas é elevada e, geralmente, os materiais utilizados para as atividades em laboratórios são dos mais

variados, assim como os equipamentos para a montagem desses espaços, que têm um custo elevado.

Assim, a melhoria do processo de compras de uma instituição de ensino superior pode contribuir para que a estrutura dos laboratórios, por exemplo, forneça as condições materiais para o bom andamento das aulas práticas, consequentemente agregando valor para a formação do estudante de graduação.

Em uma análise comparativa, podemos observar cinco cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa-MG, que apresentam, em suas matrizes curriculares, um número elevado de atividades práticas. O estudante, para obter o título de licenciado em Química na UFV, por exemplo, deve cursar um total de 3.030 horas de disciplinas, sendo 1.245 horas de aulas práticas. No curso de Engenharia Mecânica, deve cursar 3.810 horas de disciplinas, sendo 1.140 horas de aulas práticas.

A não concretização de uma compra, seja de um equipamento ou de um insumo para aulas práticas, acarreta prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos cursos de graduação que demandam muitas aulas práticas em laboratórios, com o intuito de aliar os conteúdos teóricos e práticos para a formação satisfatória dos profissionais.

O processo de licitações públicas brasileiro foi analisado por alguns autores, os quais são apresentados aqui, de maneira a corroborar a importância do caso.

Em 1996, sob o impacto da reforma administrativa, iniciaram-se as discussões sobre a necessidade de alterações na Lei 8.666/93, visando diminuir o excesso de formalismos e aumentar o combate à corrupção (HERMANN, 1999). No entanto, a autora defende a tese de que as compras públicas ou privadas apresentam a noção de custo de transação, que consiste na soma de três custos: (i) os associados à coleta de informações, (ii) os de negociação e estabelecimento dos contratos, (iii) e os de monitoramento e controle.

A legislação citada pensou as compras públicas em condições de mercado que levam em consideração um modelo de concorrência perfeita, em que a racionalidade dos agentes públicos é tida como ilimitada, os produtos são padronizados, espera-se a participação do maior número de concorrentes, e o critério de escolha para a compra seria o preço do produto (HERMANN, 1999). Porém, a autora entende que

a teoria dos custos de transação possui relação direta com a eficiência das compras públicas, que, por sua vez, não ocorrem na perspectiva de concorrência perfeita.

Nunes *et al.* (2007) fizeram uma análise sobre as vantagens e desvantagens da modalidade de licitação pregão, na forma eletrônica, em relação ao pregão presencial nas compras públicas da Fundação Nacional de Saúde da Paraíba (FUNASA/PB). Nessa análise, os autores destacam a importância do planejamento, do controle e da execução das compras para as instituições públicas, uma vez que essas possuem uma função administrativa que é suprir de bens e serviços os órgãos, para que esses consigam concretizar adequadamente suas missões.

Para a concretização da função compras no setor público e, mais especificamente, na instituição analisada, a modalidade pregão é mais apropriada, tomando por base o entendimento de Nunes *et al.* (2007). As principais diferenças do pregão eletrônico em relação ao presencial seriam a ausência física de interessados e de documentação, a simplificação da atividade do pregoeiro e a utilização de recursos de criptografia e autenticação.

Com relação ao pregão presencial, foram apontadas como vantagens a possibilidade de exigência de amostras, a conferência da qualidade dos produtos e o contato pessoal para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Como desvantagem foi apontada a restrição do número de participantes no processo licitatório (NUNES *et al.*, 2007).

As vantagens do pregão eletrônico seriam a possibilidade de participação de um maior número de licitantes, a economia de preço e a agilização e simplificação do processo de compras. Já a desvantagem seria a existência de fornecedores que não se utilizam de recursos de tecnologia da informação (NUNES *et al.*, 2007). Outra vantagem que o pregão eletrônico trouxe para a administração pública foi a possibilidade de alcance de fornecedores em grande parte do território brasileiro. Assim, o pregão eletrônico “vem proporcionando cumprimento mais moderno e eficiente para utilização eficaz dos recursos públicos” (NUNES *et al.*, 2007, p. 239).

Como desafios a serem enfrentados para que os processos de compras, via pregão eletrônico, tornem-se mais eficientes para a melhor utilização dos recursos públicos, Nunes *et al.* (2007) apontam:

[...] a presença de treinamento e capacitação, ainda não suficiente observados, parece ser uma ameaça à eficácia do sistema vigente. Soma-se a esse fator o

problema de planejamento anual mal dimensionado que se apresenta como uma outra deficiência a ser avaliada (NUNES *et al.*, 2007, p. 239).

Para Nunes *et al.* (2007), os desafios citados devem ser enfrentados com a implantação de políticas de capacitação para os servidores que participam do processo de compras públicas, com o devido planejamento das demandas anuais de compras, e com a fiscalização do processo de compras em busca de melhoria contínua.

A comunicação entre os setores que fazem os pedidos de compras também é outra preocupação. Segundo Batista e Maldonado (2008), ela precisa ser melhorada para que as instituições públicas consigam maior êxito em suas licitações. Para tanto, investir nas relações interpessoais entre os servidores, estimulando um senso de colaboração, pode ser um fator importante no alcance das metas relacionadas ao sucesso em aquisições de materiais para o serviço público.

De acordo com os autores, os gestores públicos ainda precisam estar cientes da importância da especificação detalhada dos produtos ou serviços a serem adquiridos, além das unidades e quantidades, permitindo maior clareza e exatidão no momento da cotação de preços.

Para o comprador desempenhar bem suas funções, o setor público deve investir na qualificação e no treinamento, pois assim será possível diferenciar o comprador burocrático (reativo) do comprador moderno (proativo), conforme afirmam Batista e Maldonado (2008).

Ao analisar o processo de compras da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Azevedo (2011) percebeu que uma instituição pública que almeja realizar compras com êxito precisa contar com uma equipe formada por um número adequado de servidores, de maneira que seja possível não só realizar os pedidos de compra, como também acompanhar o processo e diminuir o tempo de conclusão da licitação.

[...] Considerando que o processo de compras públicas exige uma série de conhecimentos e procedimentos rigorosos devem ser seguidos, a centralização do processo torna-se necessária. Para que o procedimento seja seguido de maneira correta, respeitando-se a legislação vigente e todas as suas exigências, torna-se necessária a

formação de uma equipe bem preparada e com dedicação total a esse procedimento (AZEVEDO, 2011, p. 28).

Azevedo (2011) destaca que, para contribuir para a eficiência do processo de compras de uma organização pública, além da quantidade de servidores, o grau de conhecimento sobre o processo e a experiência adquirida são de suma importância, aliados à capacitação e aos cursos de reciclagem. Isso quer dizer que o primeiro passo para melhorar o processo de compras públicas é o investimento em pessoal e na capacitação.

Branco *et al.* (2013) apresentam uma análise sobre o processo de compras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e entendem que a necessidade de o setor público melhorar seus índices de eficiência e de eficácia estimula a implantação de ações baseadas na gestão por processos.

[...] Nas organizações governamentais, a implantação da Gestão por Processos se torna fundamental, uma vez que a sociedade pressiona por uma administração pública mais eficiente e eficaz, capaz de contribuir com crescimento da competitividade do país. Neste cenário, a Gestão por Processos impulsiona as organizações governamentais a melhorarem seu desempenho, como foco nas exigências da sociedade, menor tempo de resposta e, principalmente, desburocratizando as atividades do setor público (BRANCO *et al.*, 2013, p. 02)

Para tanto, o setor público precisa focar no cidadão, modelando, aprimorando e gerenciando seus processos, definindo os resultados esperados, adotando indicadores de desempenho, garantindo maior controle e qualidade de seus serviços (BRANCO *et al.*, 2013).

Na visão de Branco *et al.* (2013), as instituições federais de ensino superior (IFES) apresentam problemas em seus processos de compras, os quais, geralmente, são burocráticos e lentos. As aposentadorias de servidores que realizam as compras nesses órgãos tornam latente a necessidade de disseminação das informações, pois, em muitos casos, as expertises dessas pessoas não são compartilhadas. Quando o processo de compras de uma instituição fica documentado é possível uma melhor compreensão dos fluxos de trabalho, a definição de responsabilidades, um maior controle das ações, o foco na qualidade do processo e na melhoria contínua (BRANCO *et al.*, 2013).



Partindo dessas considerações teóricas, podemos levantar algumas questões relativas ao caso apresentado. A mais geral delas é: como superar essa situação e minimizar o impacto para a UFV? De forma mais específica, é possível pensar em que medida a criação de um procedimento operacional padrão resolveria a questão? Ou ainda, sem pensar numa formação especializada desses funcionários, outras medidas teriam impacto?

## Referências

AZEVEDO, V. C. R. **Estudo e avaliação da eficiência do processo de compras públicas:** caso Embrapa. 2011. (Monografia de Bacharelado em Administração), Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Brasília. 2006. 49 f.

BATISTA, M. A. C.; MALDONADO, J. M. S. de V. O papel do comprador no processo de compras em instituições públicas de ciência e tecnologia em saúde, **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 42, pp. 681-699, jul./ago. 2008.

BRANCO, G. M.; BRODBECK, A.; TORRES, I. da S. Estruturação do processo de compras em organizações governamentais: o caso de uma Instituição federal de ensino superior. In: Workshop de tecnologia da informação e comunicação das IFES, 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: PB, 2013.

BRASIL. **LEI 8.666/1993**. Regulamenta o Art. 37, Inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2015.

..... **Decreto-Lei n.º 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del0200.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0200.htm) >. Acesso em: 22 set. 2014.

HERMANN, H. Licitações públicas no Brasil: explorando o conceito de ineficiência por desenho, **Revista de Administração**. São Paulo, v. 34, n. 02, p. 29-38, abr./jun. 1999.

NUNES, J.; LUCENA, R. de L.; SILVA, G. da S. Vantagens e desvantagens do pregão na gestão de compras no setor público: o caso da Funasa-PB, **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 2, n. 58, p. 227-243, abr./jun. 2007.

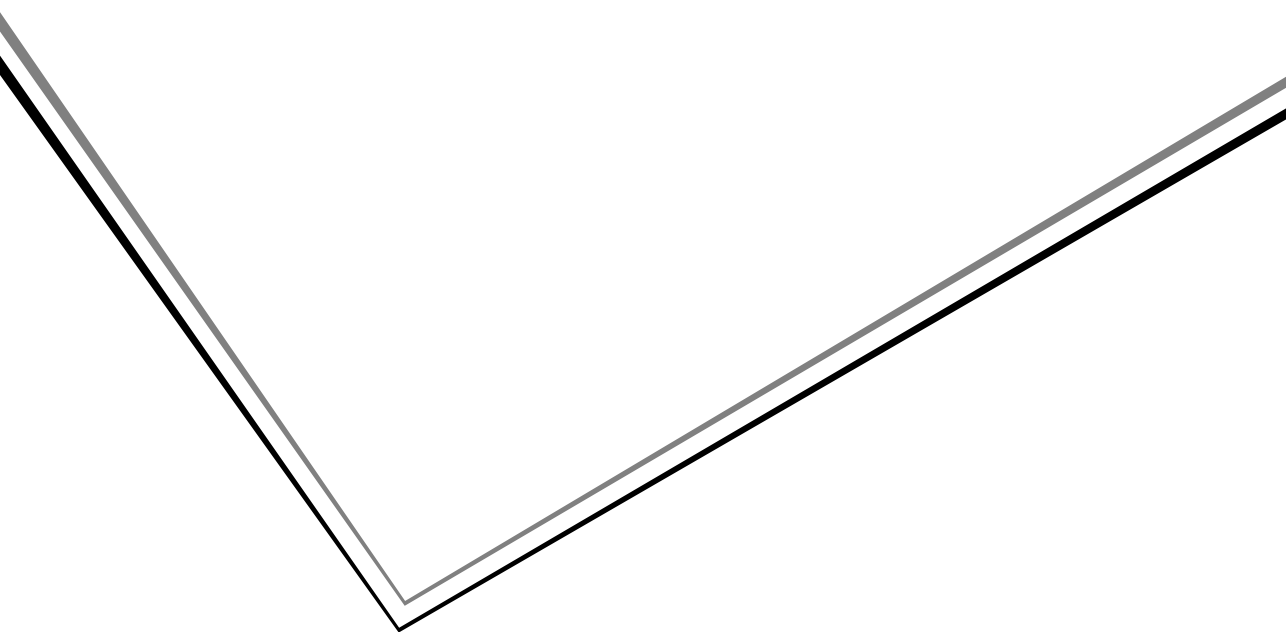
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Organograma Geral**. Disponível em: < [http://http://www.ufv.br/proplan/files/fra/organograma\\_geral\\_ufv.pdf](http://http://www.ufv.br/proplan/files/fra/organograma_geral_ufv.pdf) >. Acesso em 22 set. 2014.

----- **Relatório de Atividades 2014:** Ano Base 2013. Disponível em:  
<[http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2014/01/UFV\\_Relatorio\\_Atividades\\_2014\\_Base2013.pdf](http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2014/01/UFV_Relatorio_Atividades_2014_Base2013.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2014.



# SEÇÃO 2

POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO





## ESTRATÉGIAS PARA A CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR

Mayanna A. Martins Santos\*

A preocupação com o fluxo escolar está presente desde 1950 no contexto educacional brasileiro. Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 990) destacam que “a literatura especializada cuidou de registrar, desde há muito tempo, problemas de desigualdade de acesso e no fluxo e de qualidade da educação brasileira (TEIXEIRA DE FREITAS, 1957; LOURENÇO FILHO, 1965; FERNANDES, 1966)”. Mainardes (2009) apresentou estudos cujos resultados indicam que no início do século XX já existiam, no Brasil, propostas de se implantar o sistema de ciclos como uma das alternativas para diminuir a reprovação que predominava na época e, conseqüentemente, melhorar o fluxo escolar.

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

Outro fator que contribuiu para colocar em foco a questão do fluxo escolar foi a ampliação do acesso à escolarização a partir de meados da década de 1980, com efetiva expansão das matrículas na década de 1990. Percebe-se que, nas duas últimas décadas, praticamente ocorreu a universalização do acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Em 1995, 93,6% das crianças e jovens entre 7 e 14 anos estavam matriculados no ensino regular. Em 2007, o percentual subiu para 97,5%. Contudo, o processo de expansão das escolas demonstrou o crescimento quantitativo dos sistemas educativos, desacompanhado de ações que possibilitassem o sucesso dos alunos em igual proporção. Pensar na qualidade da educação ofertada passou a ser um dos grandes desafios da educação pública.

Para avaliar a educação básica brasileira e, a partir disso, propor melhorias em sua qualidade, o governo federal criou, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Considerada uma das primeiras iniciativas na América Latina de conhecimento dos problemas e das deficiências do sistema educacional, o Saeb possibilita aos estados e municípios conhecer a realidade educacional de suas escolas, podendo compará-las com o contexto nacional, bem como sua evolução ao longo dos anos, por meio de suas três avaliações em larga escala. Além disso, oferece “dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados” (PORTAL INEP)<sup>1</sup>. Tal sistema também contribuiu para a universalização do acesso à escola, uma vez que permite que se tenham subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica.

Outra medida tomada pelo governo federal, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi a criação, em 2007, de um indicador de qualidade da educação que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esse agrega dois conceitos fundamentais, que são o desempenho nas avaliações e o fluxo escolar. O princípio básico de tal índice é de que a qualidade da educação está relacionada à aprendizagem do aluno e a sua aprovação. Desse modo, para o seu cálculo, leva-se em consideração essas duas variáveis: (i) as médias de desempenho nas avaliações do Saeb nos estados e no país e a Prova Brasil nos municípios; (ii) a aprovação, por meio do Censo Escolar. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para

---

1 Disponível em: [www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/.../avaliacao-nacional.doc](http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/.../avaliacao-nacional.doc). Acesso em: 10 jan. 2015.



completar uma série. Nesse sentido, o fluxo escolar é uma das variáveis utilizadas para o seu cálculo (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007).

O Ideb é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais que devem ser alcançadas pelas redes de ensino e por suas escolas. As metas podem ser compreendidas como “o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”<sup>2</sup>. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Como descrito no portal do Inep<sup>3</sup>,

[...] ele [o sistema de metas] agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Assim, há uma meta nacional, estabelecida no Plano de Desenvolvimento da Educação: em 2022, o Ideb do Brasil deve ser 6,0. Essa meta teve como parâmetro a educação de qualidade ofertada nos países da OCDE.

Diante do exposto, fica evidente a relação do fluxo escolar com a qualidade da educação, e a ênfase dada a ele nas últimas décadas. Nesta seção, ater-nos-emos às discussões sobre essa variável, sem que isso sugira uma preponderância do fluxo sobre o desempenho nas avaliações externas. As reflexões sobre as avaliações em larga escala no Brasil serão tratadas no Capítulo 5 deste livro. Nosso foco, agora, é discutir as estratégias utilizadas por alguns estados para melhorar o fluxo escolar em suas redes.

Para tanto, serão apresentados, nesta seção, três casos de gestão: dois relacionados ao fluxo escolar no ensino fundamental e um no ensino médio. O primeiro estudo de caso apresenta as estratégias utilizadas por duas escolas com o intuito de efetivar a progressão automática de seus alunos, evitando, assim, a reprovação. O segundo artigo aborda o Programa de correção de fluxo – Projeto Avançar, destinado a alunos que apresentam distorção idade/série de dois ou mais anos no ensino fundamental.

---

2 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 10 jan. 2015.

3 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 10 jan. 2015.

O terceiro caso discute a recuperação paralela como estratégia para propiciar ao aluno com baixo rendimento escolar uma oportunidade de rever os conteúdos ministrados e de apreendê-los ao longo do ano letivo do ensino médio.

A progressão parcial é uma das estratégias adotadas pelos sistemas de ensino para buscarem minimizar a reprovação e oportunizar para o aluno uma forma de cursar novamente as disciplinas nas quais não obteve êxito durante o ano letivo, possibilitando a aquisição dos conhecimentos. Tal regime tem como fundamentação legal o Inciso III do Art. 24 da LDB nº 9394/96, a partir do qual se estabelece que

[...] nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a LDB 9394/96 possibilita à escola uma maior flexibilidade e a autonomia na oferta do ensino. Como desta Cury (1997, p. 5), a referida Lei

[...] apresenta características bastante novas para a estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Pode-se dizer que essa lei, em vez de outros dispositivos legais sobre a educação no passado, abre campo extremamente grande para iniciativas mais autônomas por parte dos sujeitos interessados. Numa palavra: flexibilidade.

Além de ser mencionada pela LDB, a progressão parcial pode ser considerada como uma das formas de se colocar em prática a estratégia 2.3 da Meta 2 do Plano Nacional de Educação (2011-2020), a qual estabelece:

[...] Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. [...]

Estratégia 2.3: Acompanhamento individualizado: criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos do ensino fundamental. (BRASIL, 2010)

Esta é a temática abordada no primeiro caso de gestão apresentado, **Caminhos e práticas da progressão parcial em duas escolas da Regional Metropolitana II, em São Gonçalo/RJ**. As autoras Alciléa Ribeiro Pessoa, Thamyres Wan de Pol Fernandes e Thelma Lúcia Pinto Polon trazem para a discussão o processo de implementação da política de progressão parcial em duas escolas da rede estadual localizadas no município de São Gonçalo, pertencentes à Regional Administrativa

e Pedagógica Metropolitana II da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Seu objetivo é investigar como ocorre esse processo e quais são as práticas relacionadas à progressão parcial presentes nas escolas mencionadas. Para subsidiar a pesquisa, as autoras apresentam uma análise dos documentos que regulamentam a progressão parcial no contexto educacional, tanto em âmbito federal (LDB 9394/96), quanto em âmbito estadual, descrevendo o que está estabelecido na Portaria 419, de 27 de janeiro de 2013, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. No referido estado, os alunos matriculados na rede estadual de ensino que participam da progressão parcial podem fazer dependência em até duas disciplinas, organizadas em bimestres letivos. As autoras descrevem as etapas de implementação e operacionalização do regime de ensino nas duas escolas pesquisadas. Apresentam, ainda, dados sobre o rendimento dos alunos matriculados na progressão parcial em cada escola, constatando que os indicadores de aprovação e reprovação da escola B são melhores do que os da escola A. Assim, surgem as seguintes indagações: quais ações adotadas na escola B podem ter influenciado na implementação e no acompanhamento da progressão parcial na escola A? Qual a relevância da progressão parcial nessas escolas em estudo?

Outro ponto central no estudo do fluxo escolar é a distorção idade/série, que pode ser compreendida como uma defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. Quando o aluno é reprovado ou abandona a escola por pelo menos dois anos, acaba repetindo a mesma série. Ao dar continuidade a sua trajetória escolar, estará em defasagem entre a série adequada para a sua faixa etária e a que está realmente matriculado, de acordo com a legislação educacional vigente em nosso país. A distorção também pode estar associada à entrada tardia do aluno na escola. Assim, “é considerada um dos maiores problemas do ensino fundamental brasileiro, agravada pela repetência e pelo abandono da escola” (MENEZES & SANTOS, 2002, [s.p.]).

No Brasil, em 2006, a distorção idade/série era de 23% nos anos iniciais do ensino fundamental, o que quer dizer que, de cada 100 crianças matriculadas, 23 estavam com atraso escolar de dois ou mais anos. Em 2013, esse índice caiu para 15%.

No estado do Amazonas, em 2006, 35% dos alunos matriculados no ensino fundamental apresentam distorção idade/série. Em 2013, caiu para 25%, estando ainda muito acima da média brasileira. Uma das estratégias encontradas pelo

governo do estado do Amazonas para minimizar a distorção idade/série no ensino fundamental foi a elaboração do Programa de Correção de Fluxo – Projeto Avançar. Esse projeto objetiva regularizar o fluxo escolar dos alunos com distorção idade/ano no ensino fundamental na rede pública do estado.

Esta é a temática do segundo caso de gestão que compõe a presente seção. Intitulado **A implantação do Programa de Correção de Fluxo - Projeto Avançar da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas na Escola Estadual São Francisco**, o caso compõe o trabalho de Jesuína Luziane Azevedo Martins, Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva e Fabiana Carneiro Martins Coelho. Esse apresenta a fundamentação legal que embasou o Projeto Avançar, bem como a contextualização do problema da distorção idade/série no Amazonas e na escola pesquisada, destacando as altas taxas de reprovação, evasão e distorção idade/série. Essa taxa de distorção idade/série presente na escola resultou na implementação do Projeto Avançar em 2010. O artigo descreve os procedimentos adotados pela equipe gestora, bem como pelos responsáveis pelo projeto no município de Tonantins para a realização do projeto na escola. As autoras descrevem os desafios enfrentados para a condução do projeto na escola e as estratégias utilizadas para saná-los. Porém, ressaltam que o projeto não obteve o êxito esperado e, por isso, não tem sido mais ofertado na escola. Diante deste fato, apresentamos a questão norteadora desta pesquisa: quais as causas que levaram ao fracasso do Projeto Avançar na Escola Estadual São Francisco?

Ainda no que se refere à distorção idade/série, é válido ressaltar que as classes de aceleração ou programas de correção de fluxo, como o apresentado no caso descrito anteriormente, não são a única estratégia para se buscar corrigir a defasagem escolar dos alunos. Setubal (2000, p.10), por exemplo, afirma:

[...] como grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, só mudanças na escola – de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção da aprendizagem efetiva – é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração.

É dentro desta perspectiva que está circunscrito o terceiro caso de gestão que compõe esta seção, ao apresentar a estratégia de recuperação paralela. Tal estratégia tem amparo legal no Art. 24, Inciso V da LDB 9394/96:

[...] Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios [...] e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos [...].

Intitulado **A aplicação da recuperação paralela nas escolas estaduais do município de Maricá/RJ: uma análise sobre a disciplina Matemática no ensino médio**, o caso de gestão elaborado por Vanessa Fernandes Braga, Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro e Ilka Schapper Santos traz para a discussão a questão da cultura da reprovação escolar, destacando os fatores intra e extraescolares associados a ela. Destacam-se, dentre os fatores intraescolares, a questão da avaliação interna da aprendizagem, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para avaliarem seus alunos. O foco na disciplina Matemática se deve, entre outros pontos, por ser uma disciplina de base nacional comum, possuir maior carga horária na matriz curricular da Seeduc/RJ, e por ser uma das disciplinas cujos alunos apresentam baixos resultados nas avaliações externas e internas. Para compreender a fundamentação legal de tal estratégia, as autoras fazem uma análise dos aportes legais que subsidiam a recuperação paralela tanto em âmbito nacional (LDB 9394/96 e alguns Pareceres do Conselho Nacional de Educação), quanto estadual (Portaria E/SAPP N° 48/2004; Seeduc/Sugen N° 174/2011, N° 316/2012, N° 336/2013 e N° 419/2013). As análises realizadas ao longo do texto baseiam-se na Portaria 419/2013, que estabelece, dentre outros pontos, as normas para a recuperação dos estudos, em seus aspectos pedagógicos e operacionais. Apesar de haver um manual para operacionalização da referida Portaria, bem como um material didático e ações para o professor no Portal Conexão Professor, as autoras ressaltam que ainda há pontos frágeis na efetivação da recuperação paralela nas escolas pesquisadas, não sendo constatadas mudanças consideráveis no desempenho dos alunos que dela participam nas escolas de Maricá. Algumas fragilidades relatadas são incompatibilidade de horário para a oferta da recuperação paralela, dificuldades na introdução de atividades de recuperação paralela no horário regular das aulas, e constante reformulação do regime na Seeduc. Nesse sentido, a questão norteadora da pesquisa é: quais as dificuldades dos gestores escolares frente à aplicação da Portaria referente à recuperação paralela de estudos?

Percebe-se, portanto, que os casos de gestão abordados nesta seção dão pistas sobre os esforços dos sistemas educacionais para buscarem minimizar o problema do fluxo escolar, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

## Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

B\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001 (PNE). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan.2001.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Vozes: Petrópolis, 1997, pp. 199-206.

FRANCO,C.; ALVES F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental : políticas, suas possibilidades, seus limites. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, pp. 989-1014, 2007.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. Distorção idade-série. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 17, n.71, 2000. pp. 9-19.

## CAMINHOS E PRÁTICAS DA PROGRESSÃO PARCIAL EM DUAS ESCOLAS DA REGIONAL METROPOLITANA II - SÃO GONÇALO - RIO DE JANEIRO

Alciléa Ribeiro Pessoa\*

Thamyres Wan de Pol Fernandes\*\*

Thelma Lúcia Pinto Polon\*\*\*

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda os caminhos e práticas da progressão parcial em duas escolas estaduais da regional metropolitana II, localizadas no município São Gonçalo-RJ. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Alciléa Ribeiro Pessoa, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Thamyres Wan de Pol Fernandes, Mestre em Educação, e com a orientadora Thelma Lúcia Pinto Polon, Doutora em Educação.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE).

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

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

O caso apresentado expõe a implementação da política de progressão parcial em duas escolas da rede estadual localizadas no município de São Gonçalo, pertencentes à Regional Administrativa e Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro Metropolitana II. Nesse sentido, o objetivo é investigar como ocorre o processo de implementação e quais são as práticas que envolvem a progressão parcial nas escolas mencionadas, a fim de propor ações que contribuam para com a melhoria do processo avaliativo e para com as reprovações deste regime. O interesse pelo tema da pesquisa se deu após a percepção de que muitos alunos que ficam em “dependência” não conseguem concluir com êxito essa etapa, sendo assim reprovados. Ao fazermos um levantamento sobre o número de alunos aprovados sem a progressão parcial nos últimos três anos, identificamos um índice inferior a 50%, o que leva-nos a investigar como essa nova oportunidade é processada na escola e quais as dificuldades encontradas na gestão dela. Assim, esta pesquisa tem caráter qualitativo e parte da utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: (i) observação das práticas de gestão escolar através do acompanhamento pessoal em reuniões, planejamentos, formações continuadas e conselhos de classe, e (ii) entrevistas semiestruturadas com os gestores, professores e alunos.

O regime de progressão parcial tem como aporte legal o Inciso III do Art. 24 da LDB nº 9394/96, o qual institui que

[...] nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Essa possibilidade tem como objetivo solucionar os problemas de evasão e repetência, possibilitando aos governos estaduais e municipais a alternativa de adoção dos regimes de progressão continuada e parcial. Em suma, a referida Lei deu ao aluno uma nova oportunidade de resgate do conhecimento e construção de novas competências e habilidades.

Dados do Censo Escolar revelaram que a taxa brasileira de reprovação no ensino fundamental vem apresentando uma queda, passando de 9,6% em 2011 para 8,5% em 2013. O ensino médio no Brasil também apresentou queda na taxa de reprovação, passando de 13,1% em 2011 para 11,8% em 2013. Apesar disso, pesquisas sobre a taxa de rendimento escolar nos anos de 2011, 2012 e 2013, realizadas e publicadas pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas (Inep),



observaram que as taxas de repetência e evasão no contexto nacional ainda indicam que muitos alunos fracassam.

A partir desta pesquisa, percebemos que a Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) buscou orientar suas Regionais Administrativas e Pedagógicas quanto à implementação da política de progressão parcial, através da Portaria nº 419 publicada em janeiro de 2013. Cabe salientar que fica a cargo das escolas o acompanhamento do aluno até a devida promoção e conclusão do segmento em que está matriculado.

[...] Art. 15 - A progressão parcial - processo previsto no Projeto Político-Pedagógico - é ação orientada com o objetivo de promover nova oportunidade de aquisição de conhecimentos e construção de competências e habilidades e deverá ser oferecida obrigatoriamente pela unidade escolar sob a forma de matrícula com dependência (RIO DE JANEIRO, PORTARIA N° 419, 2013).

A portaria limita a progressão parcial em até duas disciplinas concomitantes, as quais são cursadas no ano letivo seguinte. Isso quer dizer que o aluno pode cursar dependência nas disciplinas Português e Matemática relativas ao 6º ano (disciplinas diferentes na mesma série), ou Português e Matemática relativas ao 6º e 7º anos (disciplinas diferentes em séries distintas), ou ainda, Português e Português relativas ao 6º e 7º anos (na mesma disciplina em séries diferentes). Conforme o Art. nº 16 da Portaria nº 419/2013, o aluno que não obtiver êxito nas duas disciplinas em curso não poderá cursar a terceira, ficando retido.

As disposições legais sobre o regime de progressão parcial, para fins de promoção do discente, dispõe que seu desempenho será aferido em uma escala de 0 a 10 pontos, considerando 5 como nota mínima para a aprovação. A cada bimestre, o aluno tem a oportunidade de recuperar as habilidades em que foi reprovado e, assim, ser considerado apto na disciplina que está em progressão.

A Portaria nº 419 ainda dispõe que a equipe de professores da respectiva disciplina, sob a orientação da equipe técnico-pedagógica que acompanhará o processo de planejamento e orientação dos discentes, tem como responsabilidade elaborar o Plano Especial de Estudos (doravante PEE). Esse plano constitui “o conjunto de atividades pedagógicas diversificadas”, levando-se em conta os objetivos propostos pela unidade escolar em seu projeto político-pedagógico. A partir do PEE é elaborado um material didático específico, baseado no currículo mínimo adotado

pela Secretaria de Educação, que visa a orientar e subsidiar as ações referentes à progressão parcial, bem como outras ações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. O Art. nº 17, parágrafo segundo, informa que: “[...] se atingidos os objetivos propostos no Plano Especial de Estudos, o aluno é considerado aprovado naquele ciclo pedagógico” (Rio de Janeiro, 2013). O parágrafo terceiro desse mesmo artigo orienta que “[...] se houver necessidade, outros Planos Especiais de Estudos devem ser aplicados ao aluno dentro da unidade mínima de um bimestre cada” (Rio de Janeiro, 2013), levando ao entendimento de que não há um mínimo a ser aplicada como avaliação.

Segundo a Portaria citada, o professor pode encerrar o processo de progressão parcial quando o aluno alcançar média 5 (cinco), independentemente do bimestre que está cursando. Caso o aluno não seja aprovado, o professor deverá elaborar um segundo PEE, o qual será aplicado no bimestre seguinte, até que o aluno consiga atingir os objetivos definidos.

É importante atentar para o fato de que a Portaria não faz exigência sobre frequência em aulas de dependência, uma vez que reconhece as incompatibilidades de horários. No entanto, chama a atenção para o planejamento adequado, organizado pela equipe técnica-pedagógica da escola, através do PEE, de forma que possibilite ao aluno sua realização fora do ambiente escolar, e com agenda para a entrega de atividades/e ou avaliação, conforme o artigo nº 17 e seus parágrafos. O Artigo 18, por sua vez, prevê a realização de um conselho de classe específico para a análise de situações dos alunos em PP, previamente autorizado pela Seeduc.

Para a efetivação da matrícula na progressão parcial, é exigido que o aluno ou responsável – no caso de aluno não completamente capaz –, assine um Termo de Compromisso, em que assume ter ciência das disciplinas que deverá cursar e dos critérios de avaliação para a promoção, conforme o Art. 19:

[...] Art. 19 - As atividades propostas no Plano Especial de Estudos, suas normas e critérios de avaliação para a promoção na dependência estarão explicitados em Termo de Compromisso a ser assinado pelo discente, quando plenamente capaz de exercer pessoalmente os atos da vida civil, ou pelo seu responsável, quando ainda não plenamente capaz (RIO DE JANEIRO, 2013).

As escolas que funcionam somente com o ensino médio, mas que recebem alunos em progressão parcial, não podem rejeitar a matrícula, uma vez que a legislação

garante esse direito. Assim, o aluno fará a dependência na unidade escolar que ofereça o ensino fundamental.

As instituições de ensino observadas em nosso estudo pertencem à Regional Metropolitana II. Essa é composta por uma Diretoria Administrativa e uma Diretoria Pedagógica, que têm sob sua responsabilidade 79 escolas. É encargo da Regional Metropolitana II realizar o acompanhamento da frequência do reforço escolar e dos programas de correção de fluxo, além de promover a capacitação de docentes e diretores, por entender que é preciso oportunizar aos alunos o efetivo aprendizado. A regional disponibiliza equipe técnica para o acompanhamento da frequência dos alunos, em visitas às escolas, a fim de orientar a equipe sobre os caminhos a serem seguidos na tentativa de resgate desses estudantes. Da mesma forma, a regional orienta que as escolas deem prioridade aos alunos em progressão parcial nas aulas de reforço. Quanto à capacitação, a regional possibilita aos docentes que se habilitam a trabalhar com reforço escolar e correção de fluxo a participação em treinamentos, e no caso de diretores, a cursarem o **Master Business Administration** (MBA) em gestão, através de uma parceria firmada com a FIRJAN.<sup>4</sup>

A Regional Metropolitana II não dispõe de um relatório estatístico específico voltado para a progressão parcial. No entanto, orienta as escolas quanto à utilização do PEE, previsto na Portaria nº 419, e à aplicação das atividades autorreguladas. Controla, ainda, os resultados dos alunos em PP através dos registros efetuados pelas escolas em atas de “dependência” e das notas finais dos alunos, que são coletados através do sistema eletrônico da Secretaria de Educação, chamado de Conexão Educação.

As unidades escolares da regional são acompanhadas pelos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGEs). O trabalho dos AAGEs junto às escolas viabiliza o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a análise das três dimensões: (i) dimensão resultado, que tem por objetivo acompanhar as variáveis referentes a resultados pedagógicos da escola (aprovação sem progressão parcial, permanência do aluno na escola, índices de adequação idade-série, índices de desempenho nas avaliações externas); (ii) dimensão ambiental, que tem por objetivo acompanhar as variáveis preservação do patrimônio público, prestação de contas, prevenção do uso de droga, prevenção de gravidez na adolescência, aceitação das diferenças, prevenção da violência; e a (iii) dimensão pedagógica, que analisa as

causas que impactam diretamente nos resultados pedagógicos das escolas (lotação completa do quadro de professores, registro das práticas bem sucedidas em sala de aula, execução do plano de curso, frequência de professores e alunos, atratividade das aulas, cumprimento do currículo mínimo, recuperação de alunos e presença de pais e responsáveis nas reuniões de pais).

Uma das maiores dificuldades enfrentadas na Regional Metropolitana II diz respeito ao acompanhamento da implementação da política de progressão parcial pelas escolas. Apesar do esforço no que tange a um olhar especial e a um movimento em direção ao atendimento específico da progressão parcial, não se têm resultados satisfatórios. Durante a realização dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas na escola, grande parte dos professores verbaliza que não são favoráveis à política. Eles declaram que os alunos não se empenham para realizarem as atividades, e que nem sempre o professor que aprova o aluno com progressão parcial será o mesmo do ano seguinte, dificultando o entendimento do que realmente precisa aprender.

Cabe salientar que a proposta de progressão parcial diverge da promoção automática. Segundo Bertagna (2003), a progressão continuada extrapola a compreensão de aprovação automática, contemplando o aspecto de que toda criança é capaz de aprender dentro de seu ritmo natural, e de que a escola deve garantir essa aprendizagem. Segundo o mesmo autor, a diferença entre progressão continuada e automática se dá quando a escola age no sentido de fazer o aluno se apropriar de novas formas de pensar, oferecendo oportunidades diversas de resgate da aprendizagem e não apenas permanecer com a criança na escola sem que esta tenha conseguido progressos, sem que a criança realmente aprenda, como acontece na promoção automática.

Para que a progressão parcial seja exitosa, é necessário um envolvimento da comunidade escolar e uma gestão pedagógica que leve em conta a vida do aluno, de tal forma que os professores possam identificar com clareza os conteúdos a serem revistos. É nesse sentido que as ações da regional em estudo têm sido implementadas, buscando um esforço coletivo para a melhoria dos resultados pedagógicos das escolas. Nesse sentido, investigamos a dinâmica de implementação e acompanhamento da política de progressão parcial em duas escolas da Regional Metropolitana II, denominadas, neste trabalho, de escola A e escola B.

O interesse em investigar a progressão parcial nas escolas em questão se deu pelo fato de serem instituições, segundo dados do Censo Escolar 2013, que apresentam características de infraestrutura semelhantes, bem como por pertencerem à mesma regional e por localizarem-se na periferia do município de São Gonçalo, atendendo a alunos, em sua maioria, oriundos de famílias pobres.

O nível socioeconômico dos alunos das duas escolas segundo o Censo Escolar de 2013 é de 5.2, classificando-se em médio. A questão do entorno com incidências de violência também é fator comum entre as duas escolas pesquisadas, porém maior na escola A. A estrutura física dos CIEPs favorece as duas escolas pesquisadas. Todos os CIEPs têm a mesma infraestrutura no que diz respeito ao número de turmas oferecidas, quadra esportiva, salas de vídeo, laboratórios e biblioteca, o que influencia no processo de aprendizagem dos alunos.

Observa-se, comparando as escolas A e B, que a escola A, no período compreendido entre 2011 a 2013, obteve maior número de alunos em progressão parcial que a escola B. Na escola A, foram aprovados 61% dos alunos em progressão parcial e reprovados 38%. Na escola B, foram aprovados 84% e reprovados 15% do total de alunos em progressão parcial no mesmo período.

Diante disso, evidencia-se a investigação sobre a dinâmica que envolve as duas escolas pesquisadas quanto ao processo e aos caminhos por elas percorridos no tratamento aos alunos em progressão parcial, entendendo que as práticas da escola B podem contribuir para que esse processo também seja exitoso na escola A.

A escola A possuía, em 2013, uma equipe diretiva composta por duas diretoras, um coordenador pedagógico e um agente de leitura, e funcionava em dois turnos. No primeiro turno, atendia ao ensino médio, do 1º ao 3º anos, e no segundo turno atendia ao ensino fundamental II, do 6º ao 9º anos. A instituição está localizada em área de difícil acesso, e os alunos, em sua maioria, advêm de famílias carentes. Segundo a diretora geral da escola, os estudantes apresentam problemas socioeconômicos, incluindo baixa renda das famílias e moradias em áreas de risco e de alta periculosidade, o que influencia no desempenho deles. Segundo dados disponíveis no Portal do MEC, em 2012, na escola A, somente 22% dos alunos do 9º ano possuíam o hábito de ler livros, e 22% afirmam nunca terem lido nem mesmo jornais. Segundo a mesma fonte, ainda existem na instituição alunos que não têm banheiro em casa.

A escola possui um corpo discente formado por 852 alunos, matriculados em 2014. O corpo docente é formado por 58 professores, sendo 50 com efetiva matrícula na escola, 1 contratado e 7 em regime de gratificação por lotação prioritária (GLP),<sup>5</sup> além de dois coordenadores, dois articuladores pedagógicos e uma equipe de pessoal de apoio, os quais atuam na área administrativa da escola.

A escola A oferece o programa Mais Educação<sup>6</sup>, do Governo Federal, e o Programa de Reforço Escolar<sup>7</sup> no contraturno oferecido pela Secretaria de Educação em parceria com a Fundação Cecierj<sup>8</sup>. O reforço é oferecido aos alunos do 9º ano do ensino fundamental e aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, nas matérias de Português e Matemática. No entanto, segundo observação da frequência nos diários de classe de reforço escolar, e de acordo com as análises dos resultados realizadas junto à equipe diretiva, o reforço pouco tem contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos. Muitos deles não frequentam os programas porque precisam trabalhar no contraturno ou por falta de incentivo dos responsáveis.

De acordo com as atas do conselho de classe bimestral, assim como com o acompanhamento dos resultados dos alunos em progressão parcial no diário de classe dos professores e com as observações desta pesquisa, percebemos que, pelo fato de a escola não dispor de uma pessoa para acompanhar o desenvolvimento da dinâmica da progressão parcial, poucos professores aplicam o PEE bimestralmente. Os procedimentos orientados pela Portaria nº 419 são substituídos por uma única “prova” pela maioria dos professores da escola em questão, e poucos utilizam outros instrumentos de avaliação. A equipe diretiva alega que faz solicitações aos professores a fim de que sigam a legislação, porém poucos atendem.

Em 2011, a escola totalizava 1033 alunos distribuídos no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e no ensino médio. Desses, 43% foram aprovados sem a progressão parcial, ou seja, passaram de ano sem nenhuma pendência; 25% foram aprovados

---

5 GLP é a ampliação da jornada de trabalho do professor em regime de gratificação por lotação prioritária.

6 O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

7 O objetivo principal do reforço escolar é conduzir os alunos da rede estadual ao desenvolvimento de habilidades apontadas como críticas.

8 Fundação Cecierj / Consórcio Cederj – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – (SECT), desenvolve projetos nas áreas de graduação à distância (Consórcio Cederj), divulgação científica, pré-vestibular social, extensão (formação continuada de professores) e Ceja – ensino de jovens e adultos.

com progressão parcial; 32% dos alunos foram reprovados. Em 2013, o percentual de alunos aprovados sem progressão parcial se manteve, os aprovados com a progressão parcial subiu para 30% e os alunos reprovados apresentou uma queda para 27%. Quanto aos alunos reprovados, trata-se daqueles que não conseguiram a nota mínima de cinco pontos em três disciplinas. Portanto, ficaram retidos, o que não lhes conferiu o direito de cursarem a progressão parcial.

O número de alunos que participavam da progressão parcial, em 2011, foi de 393. Desses, 238 foram aprovados e 155 reprovados. Em 2013, 317 alunos cursaram a progressão parcial, sendo 192 aprovados e 125 reprovados na disciplina em que estavam em dependência.

É importante pontuar que, em pesquisa feita nas atas com os resultados gerais da escola A, e analisando-se a situação individual dos alunos, constatamos que muitos alunos reprovados na progressão também não conseguem aprovação na série em que está matriculado por acumularem uma terceira dependência, o que acaba por ocasionar a evasão escolar. Muitos alunos acabam por ter a reprovação apenas adiada. Os dados apresentados nos mostram o quão importante é a investigação dos elementos de acompanhamento da progressão parcial na escola A, bem como o planejamento adotado, a natureza das avaliações e como esses alunos são norteados durante o processo. O estudo dessas questões possibilitará a implementação de ações de melhoria da gestão de progressão parcial na escola.

A outra escola analisada no estudo, denominada escola B, também conta com uma equipe diretiva composta por dois diretores, um coordenador pedagógico e três articuladores pedagógicos. O corpo discente é formado por 840 alunos, sendo 33 alunos no ensino fundamental I; 410 alunos no ensino fundamental II, de 6º ao 9º anos; 285 alunos no ensino médio, nos 1º, 2º e 3º anos; e 112 alunos na modalidade NEJA (Nova Educação de Jovens e adultos). O corpo docente é formado por 57 professores e 73 funcionários. Desses professores, 54 são efetivos, 2 são professores em regime de GLP, e 1 professor é contratado.

A escola B possui 200 alunos matriculados no Programa Mais Educação, com cerca de 100 estudantes frequentando-o sistematicamente. As oficinas oferecidas são de futebol, de letramento em português e matemática, além de banda musical. Ainda fazem parte dos projetos internos a “Feira de Ciências”, a “Maratona de Leitura”,

com a mostra literária “Conhecendo o Rio de Janeiro”, “Jovens leitores em ação”, “Representante ficha limpa”, “Turma nota 10” e “Aluno destaque”<sup>9</sup>.

A escola B possui, ainda, 140 alunos participantes no Programa de Reforço Escolar, com uma frequência em torno de 70%. As disciplinas oferecidas são Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2011, a escola totalizava 583 alunos. Desses, 62% foram aprovados sem a progressão parcial, ou seja, passaram de ano sem nenhuma dependência; 17% foram aprovados com progressão parcial; e 21% dos alunos foram reprovados. Em 2013, o percentual de alunos aprovados sem progressão parcial aumentou para 72%, o de aprovados com progressão parcial subiu para 19%, e o de alunos reprovados apresentou uma queda para 9%. Quanto aos alunos reprovados, trata-se daqueles que não conseguiram nota mínima de 5 pontos em três disciplinas, portanto foram retidos, sem o direito de cursarem a progressão parcial.

A coleta de dados sobre os alunos aprovados em 2013 (que é realizada anualmente pelos AAGEs) aponta que na escola B, dos 616 alunos matriculados nos ensino fundamental e médio, 438 foram aprovados sem progressão parcial. Em outras palavras, o percentual de aprovação da escola atingiu um índice considerado satisfatório no contexto da Regional Metropolitana II, uma vez que 71% dos alunos foram aprovados sem utilizarem esse regime.

Em 2011, 143 alunos participaram da progressão parcial. Desses, 126 foram aprovados e 17 foram reprovados. Em 2013, 190 alunos cursaram a progressão parcial, sendo 151 aprovados e 39 reprovados na disciplina em que estavam em dependência.

Através dos dados, verificamos uma tendência de elevação dessas taxas. No entanto, a escola B ainda conseguiu uma taxa de aprovação acima de 50% dos alunos em progressão parcial. Conforme já sinalizado anteriormente, os alunos reprovados neste recorte têm a chance de levarem a dependência até serem aprovados, caso não acumulem a 3ª disciplina em progressão parcial. Em nossas

---

9 A “Feira de Ciências” é um projeto realizado pela escola. Nela, os alunos apresentam trabalhos na área científica e expõem o conteúdo das disciplinas Ciências e Biologia em uma feira realizada no pátio da escola. “Maratona de leitura” e “Jovens leitores em ação” são projetos nos quais os alunos são desafiados a lerem livros da biblioteca, culminando com a mostra literária. O projeto “Conhecendo o Rio de Janeiro” é desenvolvido pela escola com os alunos, a partir do qual é oferecido um passeio pelos pontos turísticos do Rio de Janeiro. “Representante Ficha Limpa”, “Turma nota 10” e “Aluno destaque” são projetos em que são escolhidos alunos como representantes de turma. “Turma nota 10” é uma premiação oferecida à turma com melhor desempenho, assim como também é premiado o aluno destaque.



observações, constatamos que há um efetivo acompanhamento por parte do orientador educacional e pedagógico quanto à frequência dos alunos. Além disso, a escola possui a cultura de convocar os pais ou responsáveis. As faltas dos alunos são informadas através de cartas e de comunicados distribuídos pela escola. Além da comunicação aos pais sobre a situação do aluno, os alunos e os responsáveis que assinaram o Termo de Compromisso são convocados para reuniões periódicas, nas quais é reafirmada a importância do processo avaliativo. Através das atas com os resultados finais, é elaborada uma planilha de acompanhamento dos alunos em progressão parcial.

O aluno também passa por uma entrevista individual, na qual toma ciência do tutor-professor que o acompanhará ao longo do processo. Bimestralmente, é realizado um encontro entre aluno e tutor, com o intuito de esclarecer sobre o conteúdo aplicado, assim como de tirar possíveis dúvidas.

Assim, surgem perguntas que norteiam a análise desse caso de gestão, bem como o definem: (i) quais ações adotadas na escola B podem ter influenciado na implementação e no acompanhamento da progressão parcial na escola A? (ii) Qual é a relevância da progressão parcial nessas escolas em estudo? (iii) Em suma, por que as escolas em estudo apresentam discrepância nos resultados da progressão parcial, considerando-se, presumivelmente, que ambas receberam a mesma capacitação e possuem o mesmo monitoramento por parte da regional? Dessa forma, podemos afirmar que a análise das práticas em função da progressão parcial pode possibilitar um maior aproveitamento dos alunos.

## Referências

Arquivo da Escola A. Documento Ata de resultado final de dependência. 2011, 2012, 2013.

\_\_\_\_\_. Documento Ata de resultado final. 2011, 2012, 2013.

Arquivo da Escola B. Documento Ata de resultado final de dependência. 2011, 2012, 2013.

\_\_\_\_\_. Documento Ata de resultado final. 2011, 2012, 2013.

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada:** limites e possibilidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **LDB nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de 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: 21 nov. 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Portaria Seeduc/Sugen nº 419, de 27 de setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 30 set. 2013.

## A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO PROJETO AVANÇAR DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS NA ESCOLA ESTADUAL SÃO FRANCISCO

Jesuína Luziane Azevedo Martins\*

Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva\*\*

Fabiana Carneiro Martins Coelho\*\*\*

Texto elaborado a partir da dissertação de Jesuína Luziane Azevedo Martins, licenciada em Filosofia, especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, em parceria com Amélia Gabriela T. M. Ramos de Paiva, historiadora e assistente de orientação do PPGP e com a orientadora Fabiana Carneiro Martins Coelho.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF.

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

\*\*\* Coorientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Ciências Sociais (IUPERJ).

O texto que se segue apresenta um estudo de caso acerca da implantação e do fracasso do Programa de Correção de Fluxo Escolar – Projeto Avançar – na Escola Estadual São Francisco, no município de Tonantins (AM), nas turmas de 6º ao 9º anos, no período de 2009 a 2010. Tal projeto foi criado com a finalidade de promover a aceleração dos estudos de jovens que apresentam distorção idade-série no Amazonas, pois existe um expressivo número de alunos do ensino fundamental que se encontram nessa situação.

No município em questão, os índices de distorção idade-série são altos. Assim, averiguamos quais as causas da descontinuidade do projeto na escola mencionada, visto que eram imperativas ações visando atenuar as altas taxas de distorção idade-série.

Assim, a realização da pesquisa para o estudo de caso tem como norte duas indagações fundamentais: (i) quais as causas que levaram ao fracasso a implementação do “Projeto de Correção de Fluxo – Avançar” na Escola Estadual São Francisco? (ii) Que mudanças devem ser empreendidas de modo a tornar bem sucedida essa implantação? Para responder a essas questões, buscamos analisar o processo de implantação do programa de correção de fluxo escolar e os motivos que levaram ao seu fracasso na escola em questão.

Tendo em vista que a mestrandia foi gestora dessa escola durante nove anos, seu interesse no tema ancora no fato de que, durante esse tempo, ela constatou a existência de problemas resultantes das altas taxas de distorção idade-série, sem que ações efetivas fossem executadas. No momento em que a escola aderiu ao programa que tinha por finalidade regularizar a distorção, esse teve pouca durabilidade, funcionou apenas por um ano, embora os índices indicassem a necessidade de continuidade. Assim, como gestora da escola no ano em que o projeto Avançar foi implantado, a experiência da aluna é muito importante para a análise proposta, pois traz esclarecimentos sobre a escola, sobre o município de Tonantins e sobre a implantação do projeto no período considerado.

Além da pesquisa de campo, a metodologia para a escrita do caso de gestão a seguir utilizou dados que comprovam a distorção idade-série na Escola Estadual São Francisco, bem como a análise de documentos do projeto Avançar.

Dentre os grandes problemas enfrentados pela educação brasileira na atualidade, um que merece destaque é a distorção idade-série. Essa é a condição em que se encontra o aluno que está cursando uma série com idade superior a que seria prevista. O valor

da distorção é calculado quando a diferença entre a idade do aluno e a prevista para a série em curso é de dois anos ou mais<sup>10</sup>. Esse não é um fator isolado, mas decorrente de outros problemas, tais como a reprovação, a evasão ou ainda, o acesso tardio à escola.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), quando um aluno conclui sem interrupção as etapas educacionais leva em média 10,2 anos para completar as oito séries do ensino fundamental, e 3,7 anos para passar pelo ensino médio. Conforme dados oficiais do Governo Federal, do total de alunos que entram na educação básica, apenas 40% concluem o ensino médio no tempo previsto, precisando, para isso, em média 13,9 anos (BRASIL, 1998).

Na tentativa de superar esse quadro, o Governo Federal passou a investir, a partir de 1990, na criação de programas de aceleração de aprendizagem por todo o território brasileiro. O objetivo desses programas consiste, basicamente, na diminuição das defasagens idade-série, buscando, assim, reparar os índices de repetência e evasão deflagrados no período.

Tendo em vista esse contexto, o presente estudo de caso centra-se na análise do processo de implementação de um programa de aceleração de aprendizagem no estado do Amazonas, denominado “Programa de Aceleração de Fluxo – Projeto Avançar”.

O Ministério da Educação (MEC), em 1997, preconizou que o Programa de Aceleração da Aprendizagem é uma ação emergencial criada com o intuito de corrigir a distorção do fluxo escolar, proporcionando aos sistemas públicos de ensino municipal e estadual as mais diversas condições para combater o fracasso e, conseqüentemente, tornar-se um meio para que o aluno possa superar as dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sinalizam que:

[...] uma das conseqüências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade-série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país (PCN, 1998, p. 22).

No conjunto de diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2001, também há destaque para a necessidade de correção do fluxo escolar:

---

10

Considera-se, no Brasil, a idade de seis anos como a adequada para o ingresso no ensino fundamental.

[...] O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção de distorções idade-série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e as formas peculiares com que a juventude tem de conviver (BRASIL, 2001, p. 18).

Conforme preconizado pelo MEC, os estados e municípios, em diferentes graus, têm buscado definir e consolidar estratégias viáveis que atendam aos conteúdos dos textos das reformas e leis. De acordo com o “Relatório de Gestão Ambiental e Social do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas” (RGAS)<sup>11</sup>, dentre as principais fragilidades do sistema educacional do Amazonas estão:

[...] i) A baixa taxa de escolarização nos anos finais do ensino fundamental (EF) e principalmente no ensino médio (EM); ii) escolas com infraestrutura deficitária e poucos recursos didático-pedagógicos; iii) **processos pedagógicos pouco eficientes, caracterizados pelo rendimento insuficiente dos alunos em todos os níveis de ensino (média de aprovação de 79%), gerando altas taxas de abandono (8%) e distorção idade-série (46% no ensino fundamental e 51% no ensino médio)**; iv) insuficiente formação dos docentes; v) pequena cobertura de programas de correção de fluxo (atende menos de 5% da população com distorção) e de correção de déficits de aprendizagem; e vi) fragilidade na gestão da rede e das escolas, com pessoal não qualificado em gestão de sistemas educativos e unidades escolares e ausência de ferramentas gerenciais, particularmente de um sistema de monitoramento dos alunos (RGAS, 2012, p. 3, grifo nosso).

Esses dados negativos retratados pelas baixas taxas de escolaridade da população e pelos altos índices de reprovação e evasão acabam impactando nas taxas de distorção do estado do Amazonas. De acordo com dados do Inep, o Amazonas é o estado brasileiro com o maior percentual de alunos em atraso escolar na área rural (69%), seguido pelo Pará (60,3%) e pelo Piauí (57,7%).

O Plano Estadual de Educação do Amazonas fala sobre esse problema da distorção:

[...] Em 2002, o índice de distorção idade/série do estado, que mede a proporção de alunos com idade superior à adequada a cada série no ensino fundamental foi de 53,9%, o que demonstra um esforço para corrigir o fluxo escolar, considerando que, em 1998, foi de 64,6% [...]. Há evidência da necessidade de programas

alternativos para a diminuição da distorção idade/série, principalmente no interior do estado do Amazonas. A consequência da distorção idade/série gera a repetência, mantendo o aluno por mais tempo nesse nível de ensino (PEE-AM, 2008, p. 25).

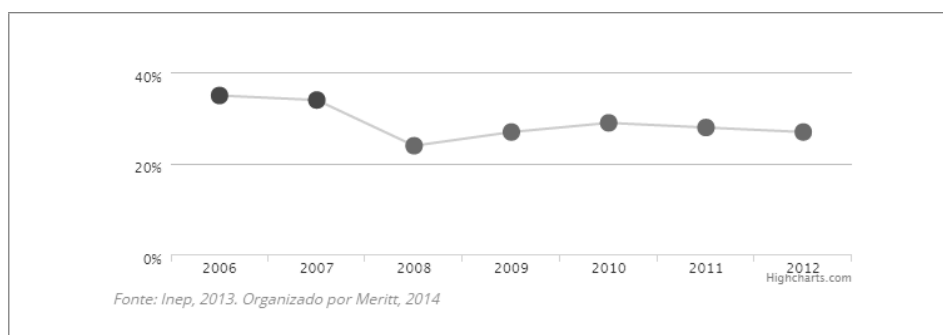
A fim de superar esse quadro alarmante, o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE-AM/2008-2018) traz, a partir de uma de suas diretrizes para o ensino fundamental, a

[...] redução da distorção idade-série, por meio de Programas de Aceleração da Aprendizagem compatíveis com os conteúdos educacionais exigidos pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PEE-AM, 2008, p. 26).

Para o ensino fundamental, o PEE-AM dispõe sobre a necessidade de:

[...] universalizar o atendimento da clientela do ensino fundamental, no prazo de vigência deste plano, propiciando condições de permanência de todos na escola, principalmente em áreas, zonas ou localidades em que são necessários programas específicos. Regularizar o fluxo escolar reduzindo-se, anualmente, em 10% e 5% as taxas de repetência e evasão, respectivamente, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação progressiva de estudos ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem, no período de vigência deste plano (PEE-AM, 2008, p. 26).

No estado do Amazonas, tomando como referência o ano de 2008, início da vigência do PEE-AM, até 2010, assiste-se a um aumento do quantitativo de alunos em distorção idade-série. Só a partir de 2010 ocorreu uma leve redução nesses índices, como demonstra o gráfico a seguir:



**Figura 3. Distorção Idade-Série – Amazonas - 2006 até 2012**

Fonte: Censo Escolar/Inep/MEC.

De 2007 a 2008, houve expressiva redução nos índices, que foram de 34% para 24%. Desde então, os números sofreram uma pequena variação, em termos percentuais, reduzindo de 29% em 2010 para 25% em 2013. Esses dados apontam, no geral, um alto percentual de alunos matriculados fora da faixa etária, desafiando o modo de organização da escola, as metodologias utilizadas em sala de aula, os conteúdos curriculares adotados e o papel do professor.

Ressalta-se aqui que, de acordo com o PEE-AM, os índices de distorção idade/série são mais altos no interior do estado. Em 2002, na capital, a taxa era de 48,2%, e no interior, esses índices chegavam a 59,1%.

Até o momento, o presente texto procurou apresentar a distorção idade-série como um obstáculo para a qualidade da educação no Brasil. Assim, buscamos explicitar os esforços efetuados pelos governos federal, estadual e municipal para amenizar essa situação. Enfatizamos, ainda, o empenho do estado do Amazonas com o intuito de reduzir os altos índices de distorção idade-série em seu território por meio da implantação do chamado Programa de Correção de Fluxo – Projeto Avançar. Assim, após ter sido relatado o contexto em que foi desenhado o projeto, serão apresentados a escola (*lócus* da pesquisa) e o estudo de caso, propriamente dito.

A Escola Estadual São Francisco está localizada no município de Tonantins/AM, na área urbana. A instituição possui 15 salas de aula permanentes divididas em dois andares, mas em virtude da carência de escolas no município, sempre funcionou em salas provisórias e anexos em comunidades rurais.

No que concerne aos recursos humanos, em 2009, havia uma demanda suficiente de professores para o atendimento da clientela. Todos os docentes tinham formação superior, mas, em sua maioria, eram graduados para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Em razão da carência em algumas áreas específicas, como a de Ciências Exatas, muitos atuavam fora da área de graduação.

A clientela atendida pela escola é composta por alunos das mais variadas classes sociais, incluindo jovens e adultos oriundos da área rural, filhos de comerciantes, agricultores, pescadores, madeireiros, pequenos pecuaristas e indígenas. A instituição de ensino funciona nos três turnos, com alunos de ensino fundamental e médio, Educação de Jovens e Adultos e ensino médio com mediação tecnológica. A faixa etária vai de seis anos de idade até sessenta ou mais, oscilando sempre entre 1.500 a 2.000 alunos, sendo 1.300 no prédio principal e o restante espalhado pelos diversos anexos.



Nesse contexto, o problema da distorção está presente em quase todas as turmas da escola, conforme demonstramos na Tabela 1, a seguir, sendo as siglas EF (ensino fundamental) e EM (ensino médio):

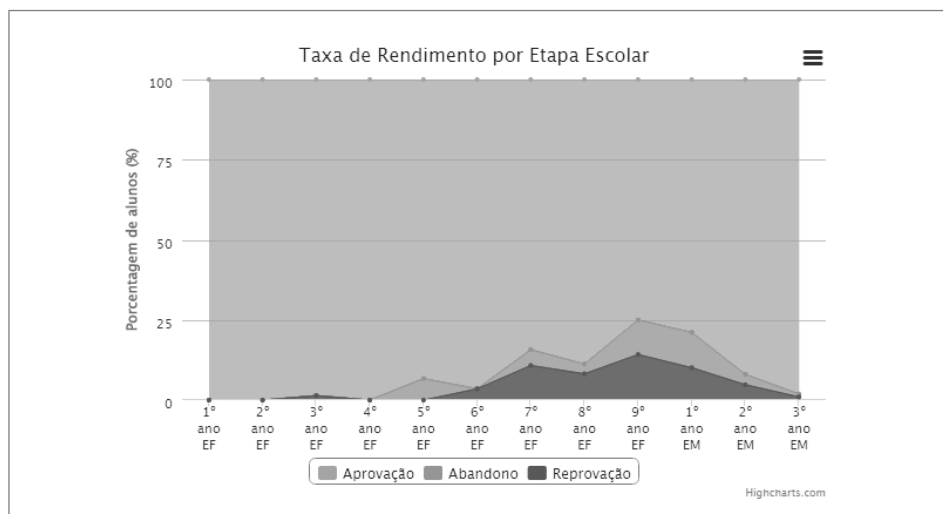
**Tabela 5. Distorção idade/série por série da Escola Estadual São Francisco**

Ano	2008	2009	2010	2011
1º ano EF	0%	0%	0%	16%
2º ano EF	33%	6%	0%	2%
3º ano EF	21%	59%	19%	0%
4º ano EF	25%	18%	40%	12%
5º ano EF	28%	30%	22%	37%
6º ano EF	43%	49%	46%	43%
7º ano EF	43%	45%	40%	38%
8º ano EF	48%	42%	45%	46%
9º ano EF	26%	47%	44%	56%
1º ano EM	26%	31%	60%	50%
2º ano EM	35%	31%	34%	66%
3º ano EM	25%	41%	31%	57%

Fonte: Elaborado pelas autoras com base me dados do Censo Escolar/Inep/MEC.

De 2008 a 2009, a distorção no primeiro ano do ensino fundamental foi zero, e subitamente deu um salto em 2011. Nos anos de 2008 a 2010, foi adotado o critério da homogeneidade quanto à idade para a realização da matrícula, aceitando a inclusão de alunos, no 1º ano do ensino fundamental, apenas com 6 anos de idade. Por isso, o percentual de 0% nessa série. O resultado disso é que a escola chegou a 2010 com 0% no 2º ano. Contudo, em virtude da carência de escolas para o atendimento da demanda, era necessário matricular alunos das mais diversas idades em outras séries, como é evidenciado através do percentual.

A realidade educacional do município de Tonantins e, mais especificamente, da Escola Estadual São Francisco, revelam dados muito preocupantes no que se referem às altas taxas de evasão, reprovação e, conseqüentemente, de distorção idade-série. Até o ano de 2009, não houve implantação de uma política que objetivasse minimizar tais problemas, mesmo com os altos índices de reprovação, a evasão, a repetência e as baixas médias nas avaliações externas, como mostrado na figura a seguir:



**Figura 4. Taxa de rendimento por etapa escolar da Escola Estadual São Francisco no município de Tonantins (AM)**

Fonte: Censo Escolar/Inep/MEC.

Além disso, de acordo com os resultados das avaliações externas apresentadas na tabela a seguir, os índices de proficiência dos alunos em Português e Matemática são baixos. Raros são os alunos que se encontram no nível avançado (além da expectativa), poucos deles são proficientes (aprendizado esperado), e a maioria está dividida entre o básico e o insuficiente (pouco aprendizado).

**Tabela 6. Proficiências no aprendizado de português e matemática**

Leitura e interpretação (português)					
Série/ano	Ano	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
5º	2007	1%	5%	45%	50%
	2009	1%	7%	38%	54%
9º	2007	0%	2%	54%	44%
	2009	1%	6%	65%	28%
Resolução de problemas (matemática)					
Série/ano	Ano	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
5º	2007	0%	3%	26%	71%
	2009	0%	4%	33%	63%
	2007	0%	0%	36%	64%
	2009	0%	1%	37%	62%

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo Escolar/Inep/MEC.

Em virtude desses altos índices, no ano de 2010, foi implantado o Programa de Correção de Fluxo – Projeto Avançar, da Secretaria Estadual de Educação- Seduc, na Escola Estadual São Francisco.

No final do ano letivo de 2008, de acordo com o livro de atas da escola, em reunião com o Conselho de Classe da Escola (Conclas) foi pontuada pela gestora e pelo secretário a preocupação com o aumento dos níveis de distorção idade-série. A referida escola, no ano mencionado, conseguiu alcançar a meta proposta pelo Ideb<sup>12</sup> graças aos esforços realizados pela equipe pedagógica e pelos professores no sentido de elevar a proficiência dos alunos nas avaliações externas. No entanto, esses esforços, eram direcionados ao aprendizado, mas não eram implementadas ações que combatessem os elevados índices de reprovação, evasão, abandono e distorção.

A composição das turmas obedecia ao critério de homogeneidade em relação à idade. Contudo, nem sempre era possível. Algumas salas chegavam a ter alunos de diversas faixas etárias, ocasionando, assim, sérios problemas de indisciplina, principalmente quando estudavam crianças e adolescentes juntos.

Após a descrição da escola e de seus índices de distorção, pode-se inferir que é imprescindível a implementação de um programa que vise a atenuar os altos índices de distorção idade-série verificados nessa unidade de ensino. O estado do Amazonas, no intuito de melhorar esses índices em seu território, lançou o Projeto Avançar, que será descrito a seguir.

O Projeto Avançar é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. Como consequência dessas ações, espera-se corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade social quanto em mecanismos internos à escola.

A proposta das classes de aceleração, de maneira geral, visa diminuir a defasagem idade-série, corrigindo o fluxo escolar ao readaptar alunos com dois anos ou mais de repetência no ensino regular. Esses alunos, em função dessas múltiplas reprovações, são deslocados de seu grupo de amigos, de sua classe, e levados para salas de crianças bem mais jovens, com interesses bem diferentes dos seus, o que dificulta

---

12      Em 2007, o Ideb da escola era 2,9 e sua meta 2,9. Já em 2009, o Ideb dessa unidade de ensino era 3,5 e a meta era 3,2.

a organização escolar. Isso quer dizer que os espaços das classes de aceleração são permeados pela heterogeneidade. Esse é um fator a ser considerado e deve ser trabalhado por meio de atividades que estabeleçam uma articulação entre as diferentes concepções e entre os distintos desempenhos, que favoreça a troca de experiências entre alunos com diferentes graus de dificuldades.

A direção da escola em questão tomou conhecimento do projeto a partir de um curso de formação oferecido na capital do estado do Amazonas. A formação foi dada para um representante de cada município, e foi coordenada pela Gerência do Ensino Fundamental da Seduc-AM. Foram oferecidas oficinas sobre vários componentes curriculares, e o participante optava por participar de qualquer uma delas. A metodologia do projeto, a abrangência, a importância e a gravidade do problema na rede não foram temas debatidos ou estudados nesse encontro, de forma que a insatisfação era um sentimento pertinente à grande maioria.

O programa já existia na Seduc e poderia ser implantado na escola a partir de adesão voluntária no município. Até então, nenhuma unidade escolar tinha aderido. Assim, a gestora da Escola Estadual São Francisco, em uma reunião pedagógica realizada no final do ano letivo de 2009, propôs a implantação do projeto, tendo em vista os problemas de distorção enfrentados pela escola.

A partir de então, a direção e a secretaria se reuniram para fazer a seleção dos alunos, organizar o número de turmas que seriam montadas e definir qual fase do programa seria implantada. Uma análise preliminar da situação dos alunos acabou por contemplar aqueles que se encontravam com dois ou mais anos de defasagem. Assim, a escola optou por implementar a Fase 4 do projeto, conforme prevê a proposta:

[...] A proposta pedagógica do Programa de Correção do Fluxo Escolar nos anos finais do ensino fundamental: Projeto Avançar oportunizará a alunos do 6º ano ao 8º ano (5ª série a 7ª série) das escolas públicas estaduais que apresentem distorção idade e ano (série), a possibilidade de: [...]

- Para os alunos que estejam no 6º ano, avancem até o 9º ano.

- Para os alunos dos 7º ano e 8º ano, a possibilidade de avancem até o 1º ano do ensino médio.

Objetivando, assim, sua ascensão cultural, facilitando seu desempenho profissional, na busca por uma plena integração social (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO AVANÇAR, p. 16).

Vale mencionar aqui que a maioria dos alunos alocados no programa apresentava baixo nível de aprendizado, com grandes dificuldades em leitura e matemática, baixas notas, histórico de repetências e evasões.

No momento da implantação, foram selecionados os professores para trabalharem nas turmas do Avançar. Dentre os efeitos dessas contratações, constam reclamações pela quantidade de trabalho acumulado, atrasos na entrega de notas e de relatórios na secretaria, bem como preconceito de outros alunos com os participantes do projeto.

Os docentes buscavam sanar suas dúvidas com a equipe pedagógica da escola. Contudo, havia pouca informação a respeito do projeto e, conseqüentemente, o acompanhamento e o monitoramento foram escassos ou mesmo inexistentes.

Outro problema enfrentado durante a implantação do projeto diz respeito ao material pedagógico, o qual não chegava à escola, mesmo tendo sido mencionado na proposta. Essa dificuldade pode ter sido ocasionada pela distância de Tonantins em relação à Manaus<sup>13</sup>, considerando também que o material enviado deveria chegar através de balsas. Em decorrência disso, alunos e professores careciam de materiais que auxiliassem no planejamento. Quanto ao livro didático para uso do aluno, a proposta assim prevê:

[...] O Programa de Correção do Fluxo Escolar nos anos finais do ensino fundamental é uma proposta pedagógica com livro didático específico para cada componente curricular, que visa possibilitar aos jovens a formação básica e o seu desenvolvimento global (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO AVANÇAR, p. 9).

Com o intuito de sanar essa lacuna, a partir da leitura da proposta pedagógica do programa, eram realizados planejamentos bimestrais por parte dos professores. Os conteúdos a serem trabalhados eram pesquisados nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de séries do ensino regular. Esses mesmos livros eram disponibilizados aos alunos.

O projeto era coordenado, acompanhado e monitorado por uma única pessoa responsável, que ficava na Seduc. Em 2010, nos municípios pequenos com menos de três escolas estaduais não havia coordenadoria regional, e Tonantins se inseria nesse quadro. As coordenadorias foram criadas apenas em junho de 2014. Por conta disso, as escolas dependiam da Gerência de Ensino Fundamental, localizada na sede

da Seduc, para desenvolver o projeto. Em caso de dúvidas sobre o processo de implantação, por exemplo, elas deveriam ser esclarecidas pela pessoa responsável por essa gerência, por meio de contato telefônico ou e-mail.

A implantação do projeto supõe um trabalho complexo e minucioso, em que as capacitações, materiais de apoio, equipes de suporte e orientação são fundamentais para subsidiar o trabalho do professor em uma prática pedagógica consciente, promovendo aos profissionais momentos de estudo e reflexão.

Assim, segundo a proposta do projeto,

[...] A Gerência de Ensino Fundamental conduzirá as ações de execução, incorporando a filosofia, promovendo reuniões pedagógicas, subsidiando gestores, pedagogos e professores, acompanhando junto com a equipe pedagógica o desempenho das classes e buscando o apoio da comunidade escolar, com vistas à correção do fluxo escolar dos alunos defasados em idade/ano (série). A equipe pedagógica dará apoio pedagógico ao educador em sua atuação docente, visitando as classes, realizando reuniões com os pais, fornecendo orientações sobre o Programa e acompanhando o desempenho dos alunos, com vista a garantir o sucesso dos alunos (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO AVANÇAR, p. 11).

Contudo, essas visitas, acompanhamentos, subsídios e reuniões proporcionados pela referida gerência não aconteceram. A equipe pedagógica incumbida de dar apoio ao professor não tinha sido capacitada para tal e não tinha como fornecer orientações adequadas ao projeto.

Em virtude desses problemas – escassez de informações, falta de acompanhamento, ausência do livro didático específico – a pressão dos professores para que o projeto não voltasse a funcionar no ano seguinte foi enorme. O encerramento do ano letivo nas turmas foi conturbado, houve expressivo número de reprovados, algumas evasões e pouco avanço. De acordo com a proposta, o aluno poderia avançar até dois anos se obtivesse o conceito máximo nas avaliações e nos relatórios, chamados parecer descritivo, cuja produção era de responsabilidade do professor. Porém, nenhum aluno conseguiu esse avanço. Os melhores resultados foram conceitos médios.

Como os alunos, no ano seguinte, poderiam ser novamente matriculados nas turmas do ensino regular, a direção da escola, juntamente com os professores, decidiu que o projeto de correção de fluxo Avançar deixaria de ser trabalhado. Alguns dos

estudantes que foram reprovados e já tinham a idade recomendada ingressaram nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa ainda está em andamento. Serão aplicados questionários aos atores envolvidos – especialmente aos alunos egressos do programa Avançar e aos professores – com o intuito de compreender as percepções sobre a implantação do projeto na escola em análise. Além disso, para uma análise sobre as expectativas da Seduc-AM, será feita uma entrevista com a coordenadora do Projeto. Também serão utilizados documentos, atas de reuniões da escola, relatórios, e pareceres descritivos elaborados pelos professores sobre o desempenho dos alunos matriculados no programa.

Com a análise das fontes citadas no parágrafo anterior, buscaremos responder às seguintes indagações: (i) por quais motivos o programa fracassou na Escola Estadual São Francisco? (ii) Por que não houve formação oferecida pela Seduc/AM no processo de implantação do projeto? (iii) Por que a equipe da Seduc/AM não fez um acompanhamento sistemático do programa? (iv) Houve tentativa de mobilização da equipe pedagógica da escola, dos professores e dos pais no momento da implantação do programa por parte da gestão da escola? (v) Os profissionais conheciam as metas e os objetivos do programa? (vi) Qual é o papel do gestor escolar no Projeto Avançar? (v) Qual era a abordagem do programa nas séries que apresentavam maiores índices de distorção? (vii) Tendo em vista a necessidade de intervenção para a melhoria da distorção idade-série, quais mudanças serão necessárias para a implantação do programa Avançar na Escola Estadual São Francisco?

## Referências

AMAZONAS. PEE-AM. Plano Estadual de Educação do Amazonas. Manaus, 2008. Disponível em: <http://consed.org.br/>-. Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Seduc. **Proposta Curricular do Projeto Avançar**. Manaus, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre a Lei de 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: 26 abril 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>-. acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 out. 1988. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 abril 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão Ambiental e Social** - RGAS, BID-2012. Disponível em: <http://www.iadb.org/projectDocument.cfm>. Acesso em: 10 nov. 2014.



## A APLICAÇÃO DA RECUPERAÇÃO PARARELA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE MARICÁ/RJ: UMA ANÁLISE SOBRE A DISCIPLINA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Vanessa Fernandes Braga\*  
Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro\*\*  
Ilka Schapper Santos\*\*\*

Este texto foi produzido a partir da pesquisa desenvolvida por Vanessa Fernandes Braga, aluna do Programa de Pós-Graduação Profissional do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) e Coordenadora na Diretoria Regional Pedagógica das Baixadas Litorâneas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), e contou com a parceria de Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, mestre em Linguística e suporte de orientação, e de Ilka Schapper Santos, orientadora e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Língua.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora Regional da Diretoria Regional Pedagógica das Baixadas Litorâneas na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ).

\*\* Membro da Equipe de Orientação Institucional do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Linguística (UFJF).

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Língua (PUC-SP).

As políticas públicas educacionais brasileiras têm empreendido esforços no sentido de minimizar o fracasso escolar e diminuir os índices de evasão e repetência. Esses esforços têm atingido diversas esferas, de forma a controlar os fatores extraescolares e criar estratégias para a melhoria dos fatores intraescolares. Em relação a esse último aspecto, destaca-se a necessidade de repensar a “cultura de reprovação escolar”, a qual perpassa o processo ensino-aprendizagem e as estratégias de avaliação dos alunos.

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um instrumento de diagnóstico, análise e tomada de decisões, no sentido de rever a prática pedagógica. O ato de avaliar, como defende Luckesi (1995, p. 43), deve possibilitar ao docente o “reconhecimento dos caminhos percorridos e a identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Entretanto, reconhece-se que, em muitos casos, o processo de avaliação torna-se restrito à produção de notas e resultados e, ainda, configura-se como uma ferramenta punitiva, evidenciando apenas o que o aluno não aprendeu. Além disso, os instrumentos utilizados na avaliação tendem a ser pouco diversificados, normalmente concentrados em provas e testes, sob uma perspectiva educacional tecnicista. Não obstante, a reflexão após a avaliação, tanto por parte do docente quanto por parte do discente, ainda é pouco explorada dentro da dinâmica da prática avaliativa nas escolas. Diante desse cenário, a avaliação interna torna-se um desafio para o aluno, para o docente, para o gestor escolar e para o sistema de ensino, especialmente quando se defronta com os resultados das avaliações externas, as quais têm evidenciado o baixo desempenho dos alunos das escolas públicas brasileiras.

A avaliação da aprendizagem, assim, se apresenta como um elemento de preocupação para a educação pública e merece ser explorada e revista, considerando aspectos como concepção docente, relação com o currículo, adequação à necessidade dos alunos, forma, conteúdo, processo de elaboração, valor atribuído socialmente, entre outros. Há mais de 20 anos, estudos brasileiros, com destaque para Soares (1981), Luckesi (1985) e Rasche (1984), têm problematizado a prática avaliativa, mas percebemos, no cotidiano das escolas, que ainda há muito a se rever.

No presente estudo, não nos propomos a discutir o redirecionamento da avaliação interna – ainda que o entendamos que isso seja necessário e urgente. Nosso foco é

especificamente um dos procedimentos relacionados à avaliação interna escolar: a recuperação de estudos, prevista como um direito do aluno com baixo rendimento escolar, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB).

Mais do que um direito do aluno, a estratégia da recuperação de estudos é uma ferramenta que permite ao professor acompanhar e promover a revisão dos conteúdos, além de remeter às necessidades específicas de cada estudante, deixando de se preocupar somente com o cronograma e com a “burocracia” da avaliação. Com essa estratégia, o docente volta-se ao auxílio dos alunos na superação das dificuldades de aprendizagem.

A LDB, ao prever a recuperação de estudos, estabelece que a mesma deva ser feita, preferencialmente, ao longo dos períodos letivos, e não apenas ao final de cada ano, conforme se observa no Art. 24, Inciso V, alínea “E”:

[...] Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 5/97 amplia a precisão discursiva a respeito da recuperação paralela, defendendo que a mesma “aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes”. Nessa direção, o Parecer CNE/CEB nº 12/97 complementa o Parecer CNE/CEB nº 5/97 e amplia em algumas considerações o texto da LDB 9394/96, abarcando o papel da escola e seu projeto político-pedagógico, a atribuição de notas, os conceitos e créditos, o processo de avaliação, os reais sujeitos da recuperação de estudos e o tempo a ser dedicado a ela.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), buscando se adequar à proposta da legislação nacional em vigor, como também atender às especificidades das políticas públicas estaduais concernentes aos procedimentos de avaliação, elaborou, em 2004, a Portaria E/SAPP Nº 48/2004, normatizando, dentre outros, a recuperação da aprendizagem no estado do Rio de Janeiro. A Portaria estabelece que, em seu artigo 4º, “os estudos de recuperação paralela

são obrigatórios, sendo oferecidos sempre que o aluno apresentar dificuldades no processo de aprendizagem nos ciclos ou menos de 5 (cinco) pontos no bimestre [...]”. Além disso, destaca que o planejamento e os procedimentos relativos à recuperação constarão do projeto pedagógico da unidade escolar, e que se constatado o progresso do aluno, o resultado da recuperação substitui a nota anterior. Ressaltamos, no entanto, que essa portaria não foi bem sucedida no que concerne ao esclarecimento das questões levantadas pelos profissionais do ensino quanto à sua aplicabilidade, pois, estando a definição da modalidade de seu desenvolvimento a cargo da escola – o que, em muitos casos, não ocorreu efetivamente, seja em função do despreparo, seja por motivos mais individualizados – permitiu diversas interpretações, variadas práticas e escassos elementos que assegurassem o efetivo aprendizado do conteúdo.

Em 2011, a Seeduc-RJ divulgou a portaria Seeduc/Sugen N° 174/2011 que, complementando as instruções anteriores no tocante à recuperação paralela, previa que essa deveria ser aplicada durante cada bimestre e registrada pelo professor no diário de classe ou em outro instrumento indicado pela Seeduc (Art. 5°).

Em 2012, uma nova Portaria (Seeduc/Sugen N° 316/2012) retificou o disposto na regulamentação anterior e prescreveu algumas alterações significativas buscando minimizar os efeitos que propiciam a baixa ou nenhuma aplicação da recuperação de estudos. O Art. 7°, da regulamentação anterior, por exemplo, limitava o público alvo. As alterações, por sua vez, estabeleceram que “a recuperação de estudos é direito de todos os educandos que apresentem baixo rendimento, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos”.

Mais recentemente, em 2013, a Seeduc-RJ publicou a Portaria Seeduc/Sugen N° 336/2013, a qual notifica que as notas obtidas no processo de recuperação são substitutivas daquelas alcançadas durante as avaliações formais. A Portaria Seeduc 419/2013 – foco do presente estudo –, por sua vez, é uma revisão das Portarias SAPP n° 048/04, Seeduc/Sugen N°174/2011, Seeduc/Sugen N° 316/2012 e Seeduc/Sugen N° 336/2013, direcionada pelas discussões acerca de sua operacionalização. Em seu Capítulo III, estabelece as normas para a recuperação de estudos:

[...] Art. 10 - A recuperação de estudos é direito de todos os discentes que apresentem baixo rendimento, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos.

Parágrafo Único - Considera-se baixo rendimento, para fins de atendimento ao estabelecido no caput deste artigo, quando o aproveitamento do discente, em cada instrumento de avaliação aplicado for inferior a 50% (cinquenta por cento) da nota estabelecida.

Art. 11 - A consecução dos estudos de recuperação deve ser realizada a partir da soma de ações previstas no Plano Especial de Estudos com atividades significativas que, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados e, em consonância com as regras gerais de avaliação previstas nesta Portaria, busquem atender o discente em suas necessidades específicas.

Art. 12 - A recuperação de estudos deve ocorrer de forma paralela, oferecida obrigatoriamente ao longo de todo o período letivo, constituindo processo pedagógico específico, de natureza contínua, ocorrendo dentro do próprio bimestre e agregando, sempre que se fizer necessário, novos instrumentos de avaliação com vistas a que se alcancem os objetivos propostos.

Art. 13 - A recuperação de estudos deve ser ministrada pela própria Unidade Escolar, competindo-lhe declarar a recuperação ou não do desempenho do discente.

§ 1º - Caberá à Equipe Técnico-Pedagógica definir os instrumentos de avaliação que serão usados nas avaliações durante o processo de recuperação de estudos.

§ 2º - A recuperação de estudos desenvolvida poderá ser realizada utilizando-se as seguintes estratégias, de acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar:

- a) atividades diversificadas oferecidas durante a aula;
- b) atividades em horário complementar na própria Unidade Escolar;
- c) atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada.

Art. 14 - Os resultados dos processos de recuperação de estudos substituem os alcançados nas avaliações efetuadas durante o bimestre, caso o discente atinja resultado superior ao alcançado a cada instrumento de avaliação aplicado, sendo obrigatória sua anotação no Diário de Classe, Ficha Individual, Sistema Eletrônico de Registro Escolar adotado pela Seeduc/RJ e Histórico Escolar.

Como auxílio, a Seeduc criou um manual para operacionalização da Portaria Seeduc/Sugen nº 419/2013<sup>14</sup>, além de disponibilizar no Portal Conexão Professor<sup>15</sup> ações e materiais pedagógicos para docentes.

Entretanto, apesar dos esforços da Seeduc-RJ para garantir o direito à recuperação de estudos, em especial à recuperação paralela, a Portaria ainda não é aplicada como se previa. Apesar das alterações nas Portarias e das novas exigências da Seeduc-RJ, não foram oferecidas as condições necessárias para sua execução. Na legislação atual, foram ampliadas as oportunidades de recuperação da aprendizagem dos alunos, bem como disponibilizados mais materiais para o professor; porém, não se observam, no monitoramento da recuperação de estudos, mudanças nos resultados.

Uma das constatações iniciais do problema é a de que o horário complementar, disposto na alínea “b” do §2º do Art. 13º da referida Portaria, não está previsto no quadro de horários dos alunos e nem dos professores. Além disso, o quantitativo de alunos em sala e o tempo de duração das aulas regulares dificultam a inserção de atividades diversificadas no horário das aulas. A constante alteração na normatização, ainda que não tenha apresentado mudanças substanciais, gera instabilidade e incompreensão por parte dos docentes e da gestão escolar.

Tendo isso em vista, buscamos investigar quais são as dificuldades dos gestores escolares frente à aplicação da Portaria referente à recuperação paralela de estudos. Como recorte da investigação, selecionamos Maricá - RJ, um dos municípios da Regional Baixadas Litorâneas, na qual a pesquisadora atua como Coordenadora Pedagógica. A etapa de escolarização foi escolhida considerando-se as ações de acompanhamento sistemático das instituições de ensino realizadas pela própria pesquisadora desde 2011, através das quais foi possível perceber a dinâmica da recuperação de estudos, principalmente a dificuldade frente às exigências da Portaria. Além disso, o foco na matemática se deu em função de ser uma disciplina da base nacional comum, possuir maior carga horária na matriz curricular da Seeduc-RJ, ter investimentos de políticas públicas (como o Projeto Reforço Escolar) e, ainda assim, apresentar resultados insatisfatórios de desempenho nas avaliações externas

---

14 Manual para operacionalização da Portaria Seeduc/SUGEN nº 419/2013. Disponível em: [http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-63748.pdf/MANUALORIENTACOEOPERACIONALIZACAOPORTARIASeeducSUGENN419docversaorevisadaefinalizada\\_certo.pdf](http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-63748.pdf/MANUALORIENTACOEOPERACIONALIZACAOPORTARIASeeducSUGENN419docversaorevisadaefinalizada_certo.pdf). Acesso em: 10 abril 2013.

15 Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br>. Acesso em: 10 abril 2013.

e na avaliação interna de aprendizagem, evidenciando a necessidade de se repensar a educação matemática (cf. CÂMARA, 2000).

Através do monitoramento da recuperação paralela na regional em questão por meio dos registros no Portal Conexão Professor, identificamos que os professores de matemática do ensino médio nas unidades escolares do município de Maricá não estão fazendo uso adequado desse recurso tal como previsto na Portaria, isto é, para todos os alunos com rendimento inferior a 5. Nas oito escolas que oferecem o ensino médio em Maricá, observou-se que apenas 3 lançaram no Conexão Gestão<sup>16</sup> 100% das aplicações da recuperação paralela nos três bimestres de 2014, enquanto as demais escolas não aplicaram em todos os alunos, conforme destacado no quadro a seguir:

**Quadro 3. Dados da recuperação paralela em matemática no ensino médio em Maricá/RJ - 2014**

Escola	Ano	Bimestre	Notas abaixo de 5	% aplicou recuperação paralela	% não aplicou recuperação paralela
1	1º	1º BIM	37	100%	0.0%
		2º BIM	26	100%	0.0%
		3º BIM	24	100%	0.0%
	2º	1º BIM	54	100%	0.0%
		2º BIM	29	100%	0.0%
		3º BIM	35	100%	0.0%
	3º	1º BIM	3	100%	0.0%
		2º BIM	2	100%	0.0%
		3º BIM	0	----	---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://conexao.educacao.rj.gov.br/conexaoeducacao>. Acesso em: 10 jan. 2015. É necessário login.

Escola	Ano	Bimestre	Notas abaixo de 5	% aplicou recuperação paralela	% não aplicou recuperação paralela
2	1º	1º BIM	36	100%	0.0%
		2º BIM	47	100%	0.0%
		3º BIM	56	85.71%	14.29%
	2º	1º BIM	19	100%	0.0%
		2º BIM	23	91.30%	8.70%
		3º BIM	39	89.74%	10.26%
	3º	1º BIM	30	96.67%	3.33%
		2º BIM	12	75%	25%
		3º BIM	21	85.71%	14.29%
3	1º	1º BIM	37	97.30%	2.70%
		2º BIM	45	97.78%	2.22%
		3º BIM	50	90%	10%
	2º	1º BIM	33	100%	0.0%
		2º BIM	18	66.67%	33.33%
		3º BIM	35	100%	0.0%
	3º	1º BIM	40	100%	0.0%
		2º BIM	2	100%	0.0%
		3º BIM	18	100%	0.0%
4	1º	1º BIM	58	39.66%	60.34%
		2º BIM	70	97.14%	2.86%
		3º BIM	71	87.32%	12.68%
	2º	1º BIM	59	89.83%	10.17%
		2º BIM	64	96.88%	3.13%
		3º BIM	57	94.74%	5.26%
	3º	1º BIM	6	100%	0.0%
		2º BIM	25	100%	0.0%
		3º BIM	34	100%	0.0%



Escola	Ano	Bimestre	Notas abaixo de 5	% aplicou recuperação paralela	% não aplicou recuperação paralela
5	1º	1º BIM	16	100%	0.0%
		2º BIM	30	100%	0.0%
		3º BIM	34	100%	0.0%
	2º	1º BIM	18	100%	0.0%
		2º BIM	14	100%	0.0%
		3º BIM	29	100%	0.0%
	3º	1º BIM	5	100%	0.0%
		2º BIM	3	100%	0.0%
		3º BIM	8	100%	0.0%
6	1º	1º BIM	19	100%	0.0%
		2º BIM	14	100%	0.0%
		3º BIM	21	100%	0.0%
	2º	1º BIM	12	100%	0.0%
		2º BIM	12	100%	0.0%
		3º BIM	14	100%	0.0%
	3º	1º BIM	3	100%	0.0%
		2º BIM	1	100%	0.0%
		3º BIM	0	---	---
7	1º	1º BIM	29	100%	0.0%
		2º BIM	41	100%	0.0%
		3º BIM	61	100%	0.0%
	2º	1º BIM	43	79.07%	20.93%
		2º BIM	40	100%	0.0%
		3º BIM	30	63.33%	36.67%
	3º	1º BIM	13	69.23%	30.77%
		2 BIM	9	100%	0.0%
		3 BIM	8	75%	25%

Escola	Ano	Bimestre	Notas abaixo de 5	% aplicou recuperação paralela	% não aplicou recuperação paralela
8	1º	1 BIM	26	96.15%	3.85%
		2 BIM	17	100%	0.0%
		3 BIM	18	88.89%	11.11%
	2º	1 BIM	9	100%	0.0%
		2 BIM	7	100%	0.0%
		3 BIM	7	100%	0.0%
	3º	1 BIM	5	100%	0.0%
		2 BIM	13	100%	0.0%
		3 BIM	3	100%	0.0%

Fonte: Conexão Gestão/2014. Elaboração própria.

Como observamos no Quadro 1, a escola 1 apresenta o índice de 100% de aplicação da recuperação paralela nos três bimestres. Contudo, apresenta um quantitativo recorrente e elevado de alunos cujos rendimentos estão abaixo da média, uma vez que nos três bimestres não apresentou redução significativa no número de alunos em recuperação. Na escola 2, além de a aplicação ser variável, os registros apontam que há um aumento do número de alunos com notas inferiores à média, com exceção da 3ª série.

Em relação à escola 3, com comportamento similar ao das demais em relação ao crescimento de alunos abaixo da média, gostaríamos de destacar os dados do 2º ano do ensino médio, no segundo bimestre. É apontada uma queda na aplicação da estratégia e um aumento significativo de alunos com rendimentos abaixo da média no bimestre subsequente.

A escola 4, por sua vez, não aplica a recuperação paralela de estudos de forma constante. No primeiro bimestre, no 1º ano do ensino médio, a recuperação foi aplicada somente em 39% dos alunos, e no 2º bimestre, ocorreu o aumento de alunos abaixo da média e a elevação da aplicação, que mesmo assim não chegou à totalidade.

A Escola 5 e a Escola 6 apresentam uma aplicação de 100% da recuperação de estudos. No entanto, o número de alunos com rendimento abaixo da média é alto e oscilante, o que não reflete a “aplicação” da recuperação paralela.

Já a Escola 7 aplicou a recuperação em 100% dos casos no 1º ano do ensino médio, mas nos demais anos a aplicação oscilou. Na Escola 8, foi o contrário: aplicou-se

nos 2º e 3º anos em 100%, e houve uma variação no 1º ano. Isso nos leva a refletir sobre o papel da gestão: por que alguns professores aplicam e outros não?

De forma geral, ao analisarmos os dados lançados no Portal Conexão Gestão referentes à recuperação paralela de estudos, podemos perceber as inconsistências presentes de um bimestre para o outro e de uma escola para a outra. A aplicação desse instrumento não apresenta uma regularidade entre as escolas e dentro das escolas, o que pode estar relacionado ao entendimento dos professores quanto a ele – o que envolve suas percepções sobre o ato de avaliar, bem como a autonomia pedagógica em suas classes –, além das falhas no monitoramento e no acompanhamento por parte da regional.

Outro ponto que merece destaque é o grande quantitativo de alunos com média inferior a 5. Mesmo nas escolas que aplicam, em sua totalidade, a recuperação (escolas 1, 5 e 6), o número de alunos não é reduzido ao longo dos bimestres, o que nos leva a questionar como tem sido a recuperação de estudos, já que parece não surtir efeitos na aprendizagem.

Além disso, questionamos se os dados lançados no Portal correspondem à realidade, ou seja, se a recuperação paralela tem sido aplicada de fato, e ainda, se essa é aplicada como o previsto na legislação vigente. É importante investigar, portanto, se os alunos estão sendo verdadeiramente beneficiados em seu processo de aprendizagem.

Destacamos, ainda, que os dados numéricos disponibilizados pelo Portal Conexão Gestor, através do qual a Seeduc e as regionais realizam o monitoramento da Recuperação Paralela, não são suficientes para garantir que a Portaria esteja sendo cumprida. A aplicação de 100% ou a aplicação parcial não garantem o significativo avanço no processo de aprendizagem, pois há aspectos qualitativos envolvidos. Assim, é relevante, também, investigar de que modo a recuperação é aplicada e se essa atende ao objetivo previsto.

O diagnóstico deste problema nas oito escolas repercute no desafio de implementação e monitoramento das políticas públicas promovidas pela Seeduc-RJ. No caso específico da recuperação paralela, observa-se que a proposta – no caso, a normatização – ainda não foi aplicada no contexto para o qual foi pensada, i.e., na escola, beneficiando os alunos com dificuldades de aprendizagem. Isso pode ser justificado pelo que afirma Teixeira (2003, p.181): “[...] diante de reformas que

lhes são impostas, as escolas reagem diferentemente, rejeitando-as, procurando acomodá-las ou adaptá-las as suas reais necessidades, ou ainda, assimilando-as, com substituição e renovação de suas concepções e valores”.

Nessa direção, e tendo em vista a atuação da pesquisadora como Coordenadora Pedagógica da Regional Baixadas Litorâneas, é válido questionar: i) a recuperação paralela está realmente sendo aplicada? ii) Como está sendo aplicada? iii) Qual é a influência da recuperação paralela na melhoria da aprendizagem dos alunos? iv) Qual é o papel da gestão escolar frente à aplicação? v) Quais são os desafios dos docentes no que se refere à aplicação da recuperação? vi) De que forma a coordenação pedagógica da Regional Baixadas Litorâneas pode auxiliar as escolas de Maricá no que se refere à recuperação paralela de estudos?

## Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 5/97**. Brasília, DF: CNE, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 12/97**. Brasília, DF: CNE, 1997.

CÂMARA, M. **Avaliar com os pés no chão... da classe de matemática**. Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Recife: UFPE, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação; otimização do autoritarismo**. Rio de Janeiro, ABT, 1984. Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo. AMAE educando, Belo Horizonte, Associação Mineira de Ação Educacional, 18(171). 1985.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

RASCHE, V. M.M. **Fracasso escolar; avaliação e perspectiva**. Avaliação educacional; necessidades e tendências. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 1984.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Portarias de Avaliação do Desempenho Escolar. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>. Acesso em: 9 set. 2014.

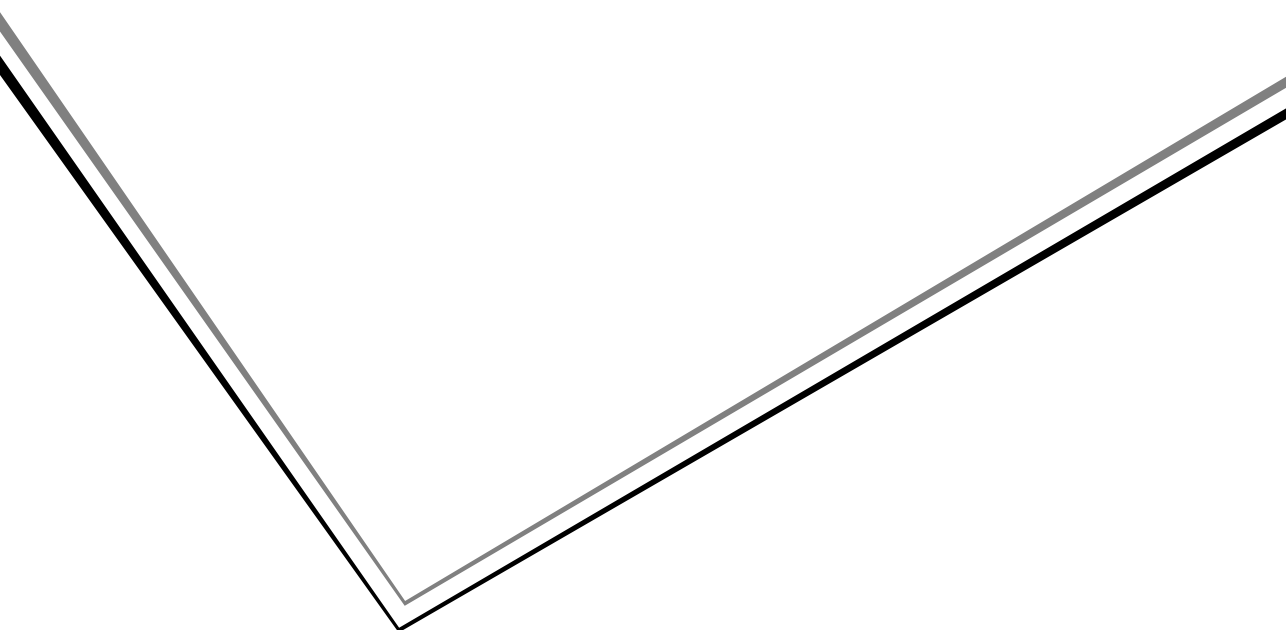
SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena S., org. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981. pp. 47-53.

TEIXEIRA, L. H. G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas. Um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, D. A. & DUARTE, M. R.T. (Orgs.). **Política e Trabalho na Escola**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 177-190.



# SEÇÃO 3

ENSINO MÉDIO E  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL







## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO: (IN) DEFINIÇÕES E DESAFIOS

Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro\*

O sistema educacional brasileiro vem apresentando significativas alterações em busca da democratização do acesso e da qualidade do ensino ofertado. Entre definições e indefinições nos diversos níveis, etapas e modalidades de escolarização, algumas contradições foram construídas ao longo dos anos e, atualmente, se colocam como desafios para as políticas públicas educacionais.

\* Membro da Equipe de Orientação Institucional do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Linguística (UFJF). Doutoranda em Linguística (UFJF).

Uma dessas contradições está relacionada à oposição que se estabeleceu entre o ensino médio e a educação profissional. O documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (BRASIL, 2007, p. 7) aponta que “predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação”. Essa fragmentação gerou dicotomias e incompreensões, as quais se resvalam, especialmente, no ensino médio e em sua relação com a educação profissional e/ou com a formação para o trabalho.

As tentativas de ruptura com um histórico fortemente marcado por essas contradições – já que, como destacam Dore e Lüscher (2011, p. 778), “a dualidade de objetivos e de organização é reconhecida como a marca distintiva da escola média no Brasil, desde os anos de 1930 até hoje” – têm sido frustradas por excesso de propostas e poucas condições de exequibilidade. Para Krawczyk (2011, p. 755), o ensino médio “nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” e, a educação profissional, por sua vez, tende a estar muito implicada à visão tecnicista de formação de capital humano com interesses econômicos.

O confronto entre formação geral **versus** formação para o trabalho poderia ter sido finalizado com a retomada da integração entre o ensino médio e a educação profissional no início deste século, tendo em vista os dispositivos legais do governo federal, como o Decreto nº 5.154/04 que, entre outras providências, permitiu a vinculação do currículo do ensino médio à educação profissional, através da oferta do ensino médio integrado, regulamentando o §2º do Art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Contudo, como sinaliza Kuenzer (2010, p. 865), “a oferta da modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio [...] ainda é restrita, embora tenha sido ampliada significativamente com a expansão dos Institutos Federais de Educação”. Além disso, permaneceram (e se expandiram) políticas exclusivamente voltadas para o ensino médio ou para a educação profissional, tendo em vista as especificidades da etapa final da educação básica e da modalidade de educação profissional. Como destaca o Parecer do CNE/CEB nº 39/2004 referente à aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio:

[...] O ensino médio ganhou uma clara identidade própria e a educação profissional também. Não é mais possível colocar a educação profissional no lugar do ensino médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o

fizera a revogada Lei nº 5.692/71. A educação profissional será sempre uma “possibilidade” para o “aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior”, bem como ao “trabalhador em geral, jovem ou adulto” (parágrafo único do Artigo 39) e “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Artigo 40) (CNE/CEB nº 39/2004).

Nessa direção, a integração entre o ensino médio e a educação profissional (que não deve ser entendida como sinônimo de ensino médio integrado à educação profissional) se insere em um contexto de “possibilidades”, nas quais conservam sua “identidade própria”. Conforme o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, a articulação entre eles pode ser de forma: i) **integrada**, em que a instituição de ensino deverá “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnica” (§ 2º do Art. 4º); ii) **concomitante**, em que o aluno apresenta duas matrículas distintas (uma no ensino médio e outra na educação profissional); e iii) **subsequente**, em que a educação profissional é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Após o Decreto nº 5.154/2004, multiplicaram-se os programas voltados à qualificação profissional, como o “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio” na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (Decreto 5.840/2006); o “Programa Brasil Profissionalizado” (Decreto nº 6.302/2007); e o “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” – Pronatec (Lei nº 12.513/2011).

O ensino médio, por sua vez, tem ocupado lugar de destaque nas discussões sobre educação brasileira e tem-se buscado mudanças em sua organização e funcionamento, uma vez que “sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 145). Nessa direção,

[...] algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal foram desenvolvidas com a proposta de estruturar um cenário de possibilidades que sinalizam para uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei nº

11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No âmbito deste Conselho, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de elaboração deste Parecer, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 148).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em:

- I – formação integral do estudante;
- II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (CNE/CEB nº 2/2012).

Em uma análise ampla, constata-se que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) abarcam, dentre outros elementos,

[...] as possibilidades de incentivo a propostas curriculares ‘inovadoras’ [que] transitam entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e a reificação de atividades e métodos ativos para tornar o currículo interessante aos estudantes (RAMOS, 2011, p.772).

Nesse cenário, destaca-se que a reestruturação dos currículos do ensino médio visa a abarcar a formação para o trabalho, mas não de forma profissionalizante.

Assim, integração e inovação se tornaram palavras-chave para a reinvenção do ensino médio. Nessa direção, ganha destaque o “Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI”, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, “com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional” (Art. 1º). Em regime de colaboração com os sistemas de ensino estaduais e distrital, o ProEMI também disponibiliza apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea. A proposta envolve as áreas do conhecimento do ensino médio, conforme as DCNEM, e acrescenta os macrocampos envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento, elevando em 20% a carga horária.

O ProEMI se insere, assim, numa proposta mais recente e mais ampla: no “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”. Instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e na implantação de políticas voltadas para a elevação do padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, em suas diferentes modalidades.

Diante dessas iniciativas, tanto no ensino médio quanto na educação profissional, não se pode negar que esforços estão sendo empreendidos e que, comparando as últimas décadas, houve avanços significativos. Em relação à oferta, que constitui uma das maiores preocupações do Plano Nacional de Educação, o país tem conseguido ampliá-la gradativamente com responsabilidades compartilhadas entre os entes federados, (re)direcionamentos dos recursos, parcerias público-privadas, entre outros fatores. Entretanto, é preciso continuar avançando para cumprir as metas 3 e 11<sup>1</sup> do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que são:

[...] Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%

---

1 A meta 10 também se relaciona à Educação Profissional, contemplando a Educação de Jovens e Adultos: “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2010, p. 10).

(oitenta e cinco por cento) [...] Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014, p. 10).

Além de continuar a ampliação da oferta, é preciso criar condições para o acesso e permanência, seja no ensino médio ou na educação profissional. De acordo com o último Censo Escolar (2013), apesar da alta taxa de matrículas, a reprovação no ensino médio é de 11,9% e o abandono de 8,1%. Na educação profissional, menos de 50% dos alunos concluem o curso técnico, dado que pode estar atrelado à dificuldade de permanência, à necessidade de renda ou à falta de interesse e motivação para dar sequência aos estudos.

Em relação ao problema da evasão, Dore e Lüscher (2011) apontam que a prevenção deve envolver ações do sistema de ensino, das instituições escolares e do sistema produtivo. Assim, o sistema de ensino deve assegurar a diversidade de escolhas à população que deseja ou precisa retornar à sua formação, as instituições escolares devem buscar soluções para os problemas que estão em sua área de competência, e o sistema produtivo deve estimular o jovem a retomar seu processo formativo.

Também é preciso avançar em relação à implementação das propostas e dos programas e, até mesmo, na compreensão epistemológica deles. No que se refere à integração:

[...] Há que construir uma proposta de ensino médio integrado que supere a mera justaposição dos componentes geral e específico dos currículos, sem cair no engodo de projetos com reduzida sistematização do conhecimento e a negar a necessidade de formação teórica para os trabalhadores, mediante uma rigorosa articulação entre teoria e prática, a partir da prática social e dos processos de trabalho. Ou seja, há que se investir, através do PNE, em um rigoroso trabalho de organização curricular para esta modalidade, o que se associa à meta de qualificar os docentes mediante formação inicial e continuada, necessidade evidenciada por muitos deles, inclusive com formação em nível de mestrado e doutorado, que têm reportado essa dificuldade em distintos espaços de discussão e de pesquisa (KUENZER, 2010, p. 868).

Discussões acerca da formação docente, da remuneração, da jornada de trabalho e da carreira também merecem um espaço central nas definições de políticas regulares para a formação no ensino médio, seja ou não profissionalizante. Como defende Costa (2013),

[...] a precarização e a intensificação do trabalho docente no ensino médio têm suas singularidades e se manifestaram no estudo principalmente em quatro circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores do ensino médio do Brasil: formação indevida, infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada (COSTA, 2013, p. 204).

Além disso, as ações do governo federal, a expansão e os redesenhos do ensino médio e/ou educação profissional tendem a gerar instabilidade, tanto por parte dos gestores quanto dos docentes e alunos, causando impactos negativos. Os atores educacionais se veem diante de múltiplas opções, mas poucas condições de implantação.

Tendo isso em vista, os textos que compõem esta seção trazem casos de gestão que evidenciam algumas dessas dificuldades em regiões distintas do país. O primeiro texto, escrito por Hadaquel da Silva Alcântara, Leonardo Augusto Felipe de Mattos e Lourival Batista Oliveira Junior, apresenta um **Estudo da implementação e da operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus**, abordando as fragilidades na integração curricular entre as áreas de conhecimento do ensino médio e os macrocampos do ProEMI. A organicidade do conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio é destacada como um dos entraves nas três escolas investigadas, as quais aderiram ao ProEMI em 2009 e ainda não conseguiram efetivá-lo como esperado.

Os segundo e terceiro textos desta seção abordam os problemas referentes à conclusão dos cursos pelos alunos no Instituto Federal do Paraná (IFPR) na Educação Profissional, de forma integrada ou não ao ensino médio. Nos **campi** Ivaiporã e Campo Largo, os desafios estão atrelados à reprovação e ao abandono, respectivamente.

O caso **A reprovação na educação profissional: o caso do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Ivaiporã**, de autoria de Tatiana Oliveira Couto Silva, Álisson de Almeida Santos e Eduardo Magrone, apresenta o desafio do IFPR em lidar com as reprovações dos alunos na educação profissional integrada ao ensino médio. No **campus** Ivaiporã, os cursos profissionalizantes na modalidade ensino médio integrado têm apresentado percentual de reprovação acima da média nacional e gerado queda do número de alunos com matrícula ativa ao longo do curso (com duração de três anos). A adaptação dos alunos a, no mínimo, treze disciplinas por

período letivo é elencada como um dos principais fatores atrelados à reprovação e aponta a necessidade de ações gestoras e pedagógicas nesse sentido.

A dificuldade dos alunos em concluírem os cursos na educação profissional também é abordada por Soraya Colares Leão Carvalho, Leonardo Augusto Felipe de Mattos e Alexandre Chibebe Nicoella no texto **O Pronatec e o IFPR: um estudo de caso sobre o abandono escolar no curso de Eletricista Instalador de Baixa Tensão**.

No *campus* Campo Largo, os cursos ofertados em 2012 e 2013 apresentaram um índice de desistência superior a 25%, sendo que o curso de Eletricista Instalador de Baixa Tensão, ofertado pelo Pronatec, chegou ao percentual de 60% de abandono em 2013. Esse cenário é preocupante, tanto no que tange à formação profissional dos alunos quanto aos investimentos feitos. Por isso, mostra-se válido verificar as possíveis causas para o abandono, com vistas a buscar estratégias para amenizá-lo.

Apesar dos desafios na educação profissional, algumas iniciativas têm surtido efeitos positivos e podem ser replicadas em outros contextos. No estado do Espírito Santo, a Secretaria de Educação (Sedu), ao enfrentar o desafio de formação e remuneração docente na educação profissional, adotou, em 2005, um critério diferenciado para recrutar os professores, resultando num contrato de trabalho composto por 50% de docência e 50% de planejamento, justificado pela realização do Projeto de Enriquecimento Curricular (PEC) pelo corpo docente. Em 2014, com resultados positivos do PEC, o Centro Estadual de Educação Técnica (CEET) Vasco Coutinho expandiu seu projeto, abrindo possibilidades para atividades de pesquisa. O Projeto de Pesquisa de Enriquecimento Curricular (PPEC) possui caráter educativo, cultural, científico e técnico, possibilitando aos alunos a relação entre teoria e prática, alavancando o desenvolvimento profissional e pessoal através da interdisciplinaridade e da ampliação de conhecimentos. O projeto, explorado por Solange Maria Batista de Souza, Tiago Rattes de Andrade e Beatriz Basto Teixeira no texto **Contribuições à implementação do PPEC: superando dualidades**, apesar de satisfatório na realidade em que ocorre, também apresenta suas limitações. Por isso, é relevante refletir sobre a implementação do projeto, o que inclui a prática dos professores, a recepção dos alunos ao programa e a forma como o gestor lida com os desafios dessa política no cotidiano.

Através dos textos que compõem esta seção, evidenciam-se alguns problemas que vêm perdurando nos contextos do ensino médio e da educação profissional, em



virtude de constantes alterações nas legislações, de contradições e, de forma mais preocupante, da falta de condições reais para a melhoria da qualidade da educação e da qualificação profissional no Brasil. Apesar dos avanços e das projeções de ações exitosas, as (in)definições quanto às políticas públicas voltadas para o ensino médio e para a modalidade de educação profissional, bem como a implementação das propostas no cotidiano escolar, impõem limites, o que torna a busca pela consolidação de práticas gestoras e didático-pedagógicas um desafio constante para os atores educacionais.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5154/04**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 20 de fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf). Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.840/2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11). Acesso em: 20 fev.2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº6095/2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília/DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 20 de ago 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.302/2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 971/2009**. Brasília. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em: 23 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513/2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em: 20 fev.2015

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 23 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar.** 2013. Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década:** conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 5 mar. 2015

COSTA, G.L.M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 94, n. 236, 2013. pp. 185-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>. Acesso em> 18 março 2015.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Caderno de Pesquisa,** v. 41., n. 144, São Paulo, 2011. pp.772-789. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n.144, pp. 752-769, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, pp. 851-873, jul-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11>. Acesso em: 12 fev. 2015.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 116, pp. 771-788, jul-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf> . Acesso em: 12 fev 2015.

## ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO E DA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MANAUS/AM

Hadaquel da Silva Alcântara\*

Leonardo Augusto Felipe de Mattos\*\*

Lourival Batista Oliveira Junior\*\*\*

Este texto foi escrito a partir da dissertação de Hadaquel da Silva Alcântara, aluna do PPGP/CAEd/UFJF e professora de Língua Portuguesa do ensino médio em Manaus, em parceria com Leonardo Augusto Felipe de Mattos, mestre em Estudos Literários e assistente de orientação do PPGP, e com o orientador Prof. Dr. Lourival Batista Oliveira Junior.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

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

\*\*\* Professor e Orientador do PPGP/CAEd/UFJF.

O presente caso de gestão tem como objeto de estudo a implementação e a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus/AM, jurisdicionadas à Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM). A seleção das instituições pesquisadas se deu pelo fato de elas apresentarem índices negativos em seus indicadores educacionais, principalmente em relação às taxas de abandono, de reprovação e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (Ideam), mesmo após a adesão ao programa.

O objetivo é investigar como se deu o processo de implementação e operacionalização dessa política pública idealizada e apoiada financeiramente pelo Ministério da Educação (MEC) nas três escolas da rede estadual de ensino de Manaus/AM, com vistas à otimização do processo de implementação e operacionalização do ProEMI.

O interesse em desenvolver esta pesquisa partiu da experiência profissional da pesquisadora, que atuou, em 2011, como coordenadora de área em uma escola participante do ProEMI. Nela, percebeu que a adesão ao programa não implicou em inovação no trabalho pedagógico, uma vez que as ações/atividades do ProEMI não foram realizadas.

A descrição das escolas pesquisadas dará uma visão geral da estrutura e do funcionamento dessas, bem como fornecerá base para os questionamentos feitos ao final deste trabalho acerca da implementação e da operacionalização do programa nessas unidades de ensino.

As escolas pesquisadas estão na área urbana da cidade de Manaus, localizadas em diferentes zonas. A Escola A está situada na zona sul, no bairro São Francisco. A Escola B fica na zona oeste, no bairro São Jorge, e a Escola C na zona leste, no bairro São José Operário.

O contexto socioeconômico em que as escolas estão inseridas pode ser percebido por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e dos indicadores de longevidade, educação, renda e vulnerabilidade social (porcentagem de pessoas de 15 a 24 anos que não trabalha nem estuda), evidenciando, assim, uma diferença entre as regiões.

O IDHM do bairro São Francisco (0,874) situa a região na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Alto (IDHM entre 0,800 e 1), segundo análise do Atlas do

Desenvolvimento Humano no Brasil; enquanto os IDHM dos bairros São Jorge e São José, 0,657 e 0,686, respectivamente, situam as regiões na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699)<sup>2</sup>. Já o indicador de vulnerabilidade apurado nos bairros onde estão localizadas as escolas B e C demonstra que os jovens desses lugares estão em maior vulnerabilidade social que os jovens da mesma faixa etária do bairro São Francisco.

No tocante à estrutura física, as escolas possuem algumas diferenças. A escola A possui 14 salas de aula, a escola B possui 18, e na escola C há 16. Em relação aos recursos tecnológicos, todas elas possuem retroprojetor, Internet banda larga e aparelhos de TV e DVD. A escola B, em relação às outras duas, dispõe de mais espaços pedagógicos. Já a escola A, ao contrário das demais, não possui laboratório de informática e nem sala de recursos multifuncionais. Por sua vez, a escola C não possui quadra de esporte. Em nenhuma delas há sala de leitura.

A equipe gestora das escolas, segundo dados disponíveis no Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - Sigeam, é constituída por diretora, secretária, pedagogos e professor articulador do ProEMI. O corpo docente é formado por professores efetivos, integrados e contratados, com cargas horárias que variam entre 44 e 3 horas, distribuídos em três turnos de funcionamento. Assim, nos turnos matutino, vespertino e noturno, respectivamente, a Escola A tem 35, 28 e 23 professores; a Escola B tem 31, 28 e 24, e a Escola C disponibiliza 27, 28 e 26.

Os alunos são assim distribuídos nas respectivas escolas: (i) Escola A: no primeiro ano do ensino médio são 489, no segundo são 434 e no terceiro são 429, totalizando 1352 discentes; (ii) Escola B: no primeiro ano do ensino médio são 931; no segundo são 570, e no terceiro são 565, totalizando 2066 discentes; (iii) Escola C: no primeiro ano do ensino médio são 785, no segundo são 641, e no terceiro são 486, totalizando 1912 discentes. No ano de 2014, quanto ao número de alunos, as três escolas funcionaram com o número de matrículas superior ao parâmetro do Conselho Nacional de Educação, que estabelece o limite de 30 estudantes por sala no ensino médio (Parecer CNE/CEB no. 9/2009, de 2 de abril de 2009).

Já em relação aos indicadores, a escola C apresenta melhor desempenho nos indicadores de aprovação e reprovação em comparação aos das escolas A e B. A escola B foi a que mais reprovou em 2013. Em relação ao abandono, as escolas

apresentam taxas acima dos 10%, o que indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico, pois esses tendem a aumentar a distorção idade-série. Inclusive o percentual desse indicador também é bastante significativo nas três escolas.

As três escolas, a partir de 2011, passaram a fazer parte do ProEMI e, nesse sentido, os gestores escolares tornaram-se os responsáveis pelo cadastramento no PDDE Interativo das ações a serem desenvolvidas em cada macrocampo, bem como do plano orçamentário a ser executado.

Para todas as unidades, a liberação, em parcela única, dos recursos do FNDE, no montante de R\$ 100.000,00 (cem mil reais), ocorreu apenas em 2012. No ano de 2013, não houve liberação de recursos. Em 2014, as unidades receberam 50% (cinquenta por cento) dos recursos oriundos do programa, divididos nas rubricas custeio e capital (PDDE INTERATIVO, 2014). A escola B recebeu mais recursos que as escolas A e C em razão de ter cadastrado para o biênio 2014-2015, no PRC, uma jornada escolar de 7 horas diárias, enquanto as outras continuaram com jornada de 5 horas (PDDE INTERATIVO, 2014).

Em relação ao Projeto de Redesenho Curricular - PRC, conforme consta no Plano de Atendimento Global (PAG), para o ano de 2012, as escolas cadastraram jornada de 5 horas diárias de estudo por turno e optaram por desenvolver as ações/atividades referentes aos macrocampos obrigatórios (Iniciação Científica e Acompanhamento Pedagógico). Os demais macrocampos foram eleitos de acordo com o interesse das instituições.

Essas escolas estão, todavia, inseridas em um contexto maior, conforme mencionado anteriormente: na rede estadual de ensino do Amazonas. Para que se compreenda em nível micro a implementação e a operacionalização do ProEMI nas escolas pesquisadas, bem como os obstáculos para que se tornasse uma experiência exitosa, propomos traçar um breve histórico da parceria entre a rede e o programa, bem como da legislação que os regem.

A adesão das escolas da rede estadual de ensino ao ProEMI ocorreu no ano de 2009. Foram selecionadas 15 instituições da capital e dos municípios. Porém, apenas sete escolas da rede, localizadas nos municípios de Benjamin Constant, Carauari, Eirunepé, Tefé, Coari, Humaitá e Manicoré, foram aprovadas para participar dessa política. As outras instituições de ensino não tiveram suas PRCs aprovadas pela SEB/MEC (Seduc, 2009).

Nos anos seguintes, 2010 e 2011, o programa continuou sendo executado nas mesmas escolas mencionadas, pois, segundo o Documento Orientador (MEC/SEB, 2009b, p. 13), tratava-se de uma etapa piloto de referência, com vistas à melhoria da qualidade do ensino nas unidades contempladas.

Somente no último mês de 2011, após revisão dos procedimentos e das orientações gerais voltados para o trabalho das Secretarias de Educação e das escolas, conforme mencionado no Ofício-Circular nº. 112/2011/GB/SEB/MEC de 2 de dezembro de 2011, o MEC abriu a possibilidade de ampliação do número de escolas nos estados já participantes do programa. A partir desse documento, a Seduc ficou autorizada a selecionar 10% (dez por cento) de suas escolas de ensino médio para participarem do programa. Assim, 35 escolas, sendo 10 da capital e 25 dos municípios do estado, aderiram (Seduc, 2013).

Em 2012, foram selecionadas 48 escolas, mas apenas 41 foram aprovadas, sendo 14 da capital e 27 do interior do estado (Seduc, 2012). As outras 8 não foram consideradas aptas em razão de pendências com a prestação de contas da Associação de Pais, Mestres e Comunidade (APMC) referentes a recursos oriundos de outros programas federais (Portal MEC, 2012). Vale frisar que, a partir daquele ano, os recursos passaram a ser liberados bienalmente.

Já em 2013, as Coordenadorias Distritais da Seduc selecionaram mais 43 escolas da capital e 56 do interior, mas apenas cinco tiveram seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) aprovado (Seduc, 2014b). O restante, em razão do descumprimento do prazo para preenchimento dos formulários *on-line* do PDDE Interativo, perdeu a oportunidade de participar (PORTAL SIMEC)<sup>3</sup>. É importante ressaltar que no PRC as escolas elencam as ações/atividades que contemplam a diversificação, a ampliação e a qualificação do currículo, que deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p. 6).

No ano de 2014, a intenção da Seduc era manter 100 escolas no programa, conforme matéria disponível no sítio da Seduc (Seduc, 2014a). Entretanto, devido a pendências financeiras junto ao FNDE, por falta de preenchimento de diagnóstico e do PRC, ou por descumprimento de prazo, apenas 57 foram consideradas aptas<sup>4</sup>.

---

3 Disponível em: <http://simec.mec.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2014.

4 Disponível em: <http://simec.mec.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2014.



Em relação ao critério de indicação das escolas por parte das Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, o Documento Orientador do Programa, no item 8.4, alerta que deverão ser considerados não só a adequação de sua estrutura física e o quadro técnico-docente, de forma a permitir a ampliação das horas de estudo, mas também sua capacidade de articulação com outras instituições e políticas públicas, de modo que haja ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes, bem como sua capacidade de atender as especificidades do período noturno (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p. 19).

Contudo, quanto ao critério de seleção adotado pela Seduc, conforme depoimento da antiga Coordenadora Institucional do programa, não são levados em consideração a adequação da estrutura física nem o quadro técnico-docente, menos ainda a capacidade de articulação das escolas com outras instituições públicas. Na prática, não há nada sistematizado pela Seduc em relação à seleção das escolas.

Em relação à formação da equipe pedagógica das escolas que aderiram ao ProEMI em 2012, a Instrução Normativa nº. 02/Seduc, de 6 de maio de 2013, regulamenta, em atendimento ao disposto no Artigo 6º da Resolução CD/FNDE nº. 63, de 16 de novembro de 2011, a lotação de um professor do quadro permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e dedicação exclusiva ao programa, para exercer as funções de coordenador e articulador das ações de redesenho curricular, sem a necessidade de assumir regência de sala de aula.

Já para as escolas em que a equipe pedagógica for constituída por Coordenadores de Área (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Sociais e suas Tecnologias, sendo a área de Matemática será incluída em Ciências da Natureza), essa estrutura será mantida. Nesse caso, os professores coordenadores serão lotados em regência de classe com cargas de até 4 horas, e o restante das horas serão dedicadas à coordenação (Instrução Normativa nº 02/Seduc, 2013).

Para o Coordenador Pedagógico, foi determinado no Art. 12, VII, parágrafo 1º da referida Instrução Normativa, que a atribuição será dada ao próprio pedagogo e/ou ao apoio pedagógico, caso a escola só tenha um representante. Caso tenha mais de um pedagogo ou apoio pedagógico, um deles assumirá também a função de coordenador pedagógico (Instrução Normativa nº 02/Seduc, 2013).

Ademais, dentro da estrutura administrativa da Seduc, o programa conta com um comitê estadual que acompanha a execução técnico-pedagógica e financeira da utilização dos recursos advindos do PDDE, conforme a seguinte composição: um coordenador de ensino médio da Secretaria de Educação, 2 membros da equipe técnico-pedagógica da coordenação de ensino médio do respectivo sistema de ensino e um membro da área financeira da Seduc, responsável pelo PDDE (BRASIL, MEC/SEB, 2014, pp. 17-18).

Em síntese, a adesão das escolas ao ProEMI começa com a seleção das unidades escolares, que pode ser iniciativa, segundo a atual Coordenadora Institucional, tanto das Coordenadorias Distritais quanto do próprio Secretário Estadual. Em seguida, a relação das escolas é submetida à apreciação do Departamento de Políticas e Programas Educacionais por meio da Gerência do Ensino Médio. A partir disso, o Coordenador Institucional expede aviso aos gestores da indicação e os orienta quanto aos objetivos do programa e ao preenchimento de cadastro no Programa Dinheiro Direto na Escola. Por fim, após a consolidação pela SEB/MEC dos PRCs inseridos no PDDE Interativo, o Secretário de Educação Estadual elabora o Plano de Atendimento Global (PAG) e o insere no Programa de Ações Articuladas (PAR)/Simec.

Fica evidente, assim, que o gestor, o professor articulador e os demais professores exercem papéis significativos nessa política educacional, pois o que pensam e em que acreditam influenciarão diretamente no processo de efetivação e operacionalização das propostas de intervenção. Dessa forma, dependendo da interpretação que esses atores fazem da política, sua implementação poderá ir ao encontro ou de encontro aos objetivos dos textos oficiais, uma vez que a realidade dos cenários nem sempre é contemplada pelos legisladores.

Ressalta-se que as escolas pesquisadas reorganizaram seu trabalho pedagógico por meio de projetos que visam a atender aos macrocampos escolhidos. Porém, levando em consideração as limitações físicas e pedagógicas, as unidades, supostamente, não estão conseguindo desenvolvê-los conforme as diretrizes do programa. Apenas realizam as compras de materiais com os recursos enviados a cada uma por meio da conta do PDDE.

É possível, ainda, verificar nos PRC das escolas alguns indícios de resignificação do programa no contexto da prática. Um exemplo é que não se percebe, na forma como foram cadastradas as atividades pelas escolas, a integração curricular a partir

da articulação das áreas de conhecimento do ensino médio e os macrocampos do ProEMI.

Nota-se, assim, um descumprimento do que é previsto pelo Ministério da Educação:

[...] Nos espaços destinados a cada macrocampo, a escola deverá indicar os princípios e ações que estará adotando com vistas a produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares/disciplinas, os tempos e os espaços com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio (SEB/MEC, 2014, p. 8).

Também, em muitos macrocampos, percebe-se o cadastro de apenas uma atividade, com propostas não tão enriquecedoras do ponto de vista da aprendizagem. Além disso, não é apresentada uma previsão de como e por quanto tempo elas serão desenvolvidas, o que dá a impressão de que as escolas interpretam o macrocampo como uma ação a mais, paralela às tradicionais disciplinas, e não como uma mudança curricular, tal como propõe o programa.

Vale destacar, ainda, que do ponto de vista formativo, considerando os fundamentos do ProEMI e o eixo constitutivo do ensino médio “trabalho, ciência, cultura e tecnologia”, e as próprias DCNEM que adotam o trabalho enquanto princípio pedagógico, não foi possível perceber em nenhum PRC das escolas pesquisadas qualquer atividade que possa oportunizar aos estudantes experiências educativas relacionadas a esse campo.

De modo geral, percebe-se não só uma fragilidade na redação das ações/atividades propostas nos macrocampos, mas também uma fragilidade metodológica, o que muitas vezes dificulta a compreensão do que as escolas pretendem de fato realizar.

Conforme dito anteriormente, a implementação vai depender do processo de interpretação e reinterpretação dos atores envolvidos no contexto da prática. Por essa razão, há a necessidade de investigar, junto às escolas mencionadas, como elas vêm implementando e operacionalizando o ProEMI.

A investigação a que esta pesquisa se propõe buscará analisar os dados produzidos pelos institutos de pesquisas nacionais e pelos sistemas de gestão e de avaliação regionais, e também considerará os parâmetros legais que balizam o ProEMI, tais como portarias, resoluções, pareceres e Documentos Orientadores, além das bases legais da Secretaria Estadual de Educação que ajudaram a descrever o presente caso.

Já a opinião dos atores – gestor escolar, professor articulador e professores no geral – será apurada por meio de questionário, nos três estabelecimentos de ensino da rede estadual, foco desta pesquisa. Por sua vez, a opinião do Coordenador Institucional será apurada por meio de entrevista semiestruturada.

A descrição das escolas pesquisadas, do programa federal nelas implantado e operacionalizado, bem como a visão geral de sua proposta permitem os seguintes questionamentos: (i) como se deu o processo de implementação e operacionalização do ProEMI nas escolas escolhidas para esta pesquisa? (ii) Quais estratégias foram utilizadas para que essas escolas fossem acompanhadas? (iii) Quais problemas foram detectados? (iv) O que foi ou tem sido feito para otimizar a implementação e a operacionalização do projeto nestas unidades escolares?

## Referências

BRASIL. MEC/SEB. **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: set., 2009b. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)> Acesso: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **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: 2011. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)> Acesso: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **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: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **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: 02 set. 2014.

## A REPROVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) – CAMPUS IVAIPORÃ

Tatiana Oliveira Couto Silva\*  
Álisson de Almeida Santos\*\*  
Eduardo Magrone\*\*\*

O caso de gestão apresentado aborda a reprovação escolar na educação profissional integrada ao ensino médio, entre os anos de 2012 e 2014, tendo como base o contexto escolar do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Ivaiporã. O texto foi elaborado a partir da pesquisa de Tatiana Oliveira Couto Silva, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Coordenadora de Ensino do IFPR – Campus Ivaiporã, em pareceria com o assistente de orientação Álisson de Almeida Santos, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e com o orientador da pesquisa, Prof. Eduardo Magrone, doutor em Sociologia.

\* Aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Coordenadora de Ensino do Instituto Federal do Paraná – Campus Ivaiporã.

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

\*\*\*Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como proposta qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, atuando em busca de desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão universal e o compromisso com a equidade, a justiça social, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente, a transparência e a gestão democrática. Em documento que trata das concepções e diretrizes para a educação profissional, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) indica que:

[...] Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2010a, p. 18).

Diante das diretrizes institucionais, Pacheco (2009) afirma que os Institutos Federais (IFs) são criados como autarquias de regime especial, de base educacional humanística-técnico-científica. No tocante à regulação, avaliação e supervisão, são equiparados às universidades federais. Também possuem autonomia didático-pedagógica para estabelecer seus cursos e currículos, com a orientação de implantar unidades no interior dos estados.

Sobre a organização curricular das instituições, Pacheco (2009, p. 11) diz que:

[...] A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Outra proposta apresentada pelos Institutos Federais é a superação da visão compartimentada de saberes, das dicotomias entre ciência/tecnologia e entre teoria/prática. Conforme o documento da SETEC/MEC (BRASIL, 2010a), essa meta será alcançada tendo o trabalho com pesquisa e extensão como princípio educativo e

científico, dialogando com a sociedade, reunindo conhecimento científico, histórico e cultural, e buscando a apropriação das tecnologias para gerar desenvolvimento sustentável regional, local e nacional.

Conforme o Artigo 5º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os 38 Institutos Federais se originaram da transformação de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e de mais 7 Escolas Técnicas das Universidades Federais em IFs, além da integração de 36 Escolas Agrotécnicas Federais aos CEFETs, que se tornaram os novos institutos. Essas unidades integradas passaram a atuar como **campi** dos Institutos Federais aos quais se integraram.

Conforme o relato histórico do IFPR, que consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013, a instituição tem sua origem na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) que, por sua vez, tem origem na Escola Alemã, fundada em 1869 por Gottlieb Müller e Augusto Gaetner, que pertencia à antiga Colônia Alemã de Curitiba. Depois de 1914, o estabelecimento passou a ser chamado de Colégio Progresso e, posteriormente, de Academia Comercial Progresso (BRASIL, 2009).

No ano de 1941, a Academia Comercial Progresso foi adquirida pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo, assim, autorizada a funcionar com a denominação de Escola Técnica de Comércio. Em 22 de janeiro de 1974, o Conselho Universitário decidiu integrar a Escola Técnica de Comércio à universidade, como órgão suplementar e, a partir de 1986, ela passou a ser denominada Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná (BRASIL, 2010b).

Já no final de 1990, em 14 de dezembro, foi aprovada a reorganização administrativa da universidade. O Conselho Universitário alterou a denominação para Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, vinculando-a à Pró-reitoria de Graduação. Em novembro de 1997, por decisão desse mesmo conselho, a instituição foi classificada como unidade da UFPR.

Alguns anos depois, em sessão do Conselho Universitário (COUN) da UFPR, realizada em 19 de março de 2008, a Escola Técnica foi autorizada a aderir ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), cujo principal objetivo era a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil. Sendo assim, após 68 anos, a ET-UFPR foi desvinculada da



UFPR e se transformou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (BRASIL, 2009).

O IFPR conta, atualmente, com 14 **campi** em funcionamento nos municípios de Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama, e mais 6 **campi** avançados em construção, os quais iniciarão suas atividades em 2014 e 2015, nos municípios de Astorga, Barracão, Capanema, Colombo, Coronel Vivida, Guaíra, Jaguariaíva, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu e União da Vitória. Distribuídos entre a Reitoria e seus **campi**, em outubro de 2014, o IFPR contava com 1419 servidores ativos, entre docentes e técnico-administrativos, para atender a um total de 9125 alunos dos cursos presenciais técnicos e superiores.

Com relação à divisão administrativa, o IFPR possui uma Reitoria localizada no município de Curitiba, que funciona no mesmo prédio das cinco Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), Pró-Reitoria de Administração (PROAD), e Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação (PROEPI). Além desses setores, o IFPR possui também a Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC), que atua hierarquicamente em nível de Pró-Reitoria.

A Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) é a mais relacionada com a temática abordada neste estudo. Ela possui, entre seus departamentos, a Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMTEC), que cuida da gestão burocrática que rege a abertura e o funcionamento dos cursos técnicos de nível médio dentro do IFPR. Além disso, faz o levantamento dos dados de matrículas, aprovação, reprovação e evasão de todos os **campi** distribuídos pelo estado do Paraná. Com base nos dados analisados, a DEMTEC compara, anualmente, os resultados obtidos em cada **campus** e reúne os Diretores de Ensino para orientá-los sobre os pontos críticos, cobrando das equipes uma proposta de trabalho que vise à melhoria dos índices.

Nos **campi**, as equipes gestoras locais são formadas por uma Direção Geral, uma Direção de Administração e Planejamento, e uma Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A atuação do IFPR no município de Ivaiporã teve início em 2009, como Unidade Avançada do Campus IFPR de Telêmaco Borba, passando ao status de **campus**

em 2011. Em 2014, o **campus** ainda está em processo de implantação. Com diversos prédios em construção, ainda não foi oficialmente inaugurado, tendo sua inauguração prevista para o ano de 2015. Atualmente, estão em funcionamento 2 blocos didáticos e 1 bloco de laboratórios. Para 2015, a previsão é a entrega do bloco administrativo, do ginásio de esportes e de mais um bloco didático.

Conforme informações da Diretoria de Planejamento e Administração do IFPR/Ivaiporã, em novembro de 2014, o **campus** contava com um total de 60 funcionários, sendo 45 servidores efetivos (24 servidores técnico-administrativos e 21 docentes), além de uma equipe de 14 terceirizados e 1 estagiário. Para 2015, está prevista a contratação de mais 17 servidores docentes e 8 servidores técnico-administrativos efetivos, além do possível aumento do número de terceirizados com o término das construções dos novos blocos.

O município de Ivaiporã está localizado na região central do estado do Paraná. O **campus** do IFPR atende a cerca de quatorze municípios vizinhos: Arapuã, Ariranha do Ivaí, Cândido de Abreu, Godoy Moreira, Grandes Rios, Jardim Alegre, Lidianópolis, Lunardelli, Manoel Ribas, Nova Tebas, Rio Branco do Ivaí, Rosário do Ivaí São João do Ivaí e São Pedro do Ivaí. Na região, existe uma baixa oferta de educação profissional e tecnológica, o que dificulta o acesso dos estudantes e da população às informações necessárias ao desenvolvimento de novas tecnologias de produção e comercialização.

Com a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, os IFs passaram a garantir, no processo seletivo, a reserva de 50% das matrículas por curso e turno para alunos oriundos integralmente do ensino público. Conforme os artigos 4º e 5º da Lei, dentre essas vagas, 50% é reservada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* e, em cada um desses grupos, deve haver a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, no mínimo em número igual à proporção observada no último censo na Unidade da Federação onde está localizada a instituição. Conforme o Edital nº 05/2014 do Processo Seletivo do IFPR, para o ano de 2015, 80% das vagas ficaram reservadas para inclusão social (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, o IFPR oferece programas de assistência aos alunos matriculados, de acordo com a política de assistência estudantil do Governo Federal. A seção pedagógica de assuntos estudantis de cada **campus** do IFPR é responsável por incluir

e acompanhar os alunos matriculados que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com programas de auxílio financeiro. Entre eles estão o Programa de Auxílio Complementar ao Estudante (PACE), que propicia aos estudantes um recurso mensal, além da oferta de auxílio-moradia (até R\$ 250,00), auxílio-alimentação (R\$ 100,00) e auxílio-transporte municipal (R\$ 100,00) e intermunicipal (R\$ 150,00), contribuindo para a permanência e conclusão do curso pelo estudante. Além desses programas, o IFPR conta com o PBIS (Programa de Bolsas de Inclusão Social), no valor de R\$ 350,00, que propicia aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio de bolsa, o incentivo à participação em propostas acadêmico-escolares que contribuam para com sua formação escolar.

Para a participação dos estudantes nos programas da assistência estudantil, são considerados, além da avaliação socioeconômica, fatores como o risco de abandono, de reprovação ou dificuldades de desempenho durante o curso, bem como a disponibilidade para a participação em projetos de pesquisa em diversas áreas do saber, orientados por professores do **campus**, com dedicação de 6 a 12 horas semanais, dependendo da modalidade do programa.

O IFPR também oferece outras modalidades de auxílio. Entre eles estão o auxílio para participação nos cursos de formação inicial continuada do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a Bolsa Estudante Atleta, a Bolsa Monitoria, o Programa de Apoio para participação em eventos, a Assistência Estudantil PROEJA, além de programas diversos que oferecem bolsas para a participação em pesquisas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr) para estudantes dos cursos técnicos de nível médio. Ainda há Projetos de Extensão desenvolvidos em cada **campus**, voltados para estudantes de nível médio e superior. Isso contribui para o desenvolvimento local e regional com o envolvimento da comunidade.

Os cursos profissionalizantes na modalidade ensino médio integrado tiveram início no IFPR de Ivaiporã em 2012. A primeira turma foi de curso Técnico em Informática, com um total de 30 alunos.

Alguns dados coletados na Secretaria Acadêmica do **campus**, em outubro de 2014, sobre os conceitos bimestrais dos estudantes do 1º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio apontam que, dos 77 estudantes matriculados ao final do 3º bimestre do ano letivo, 15 possuíam conceitos “D” consecutivos nos três

primeiros bimestres em pelo menos um componente curricular, encontrando-se, assim, sob o risco de reprovação.

Em relação aos alunos matriculados no 1º ano do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio, em 2012, é possível perceber que o número de estudantes ativos na turma foi diminuindo ao longo do curso, por meio das reprovações e de transferências de escola. Das 30 matrículas iniciais, em 2012, 36,7 % não estão mais ativas no curso.

De acordo com informações coletadas na secretaria acadêmica do IFPR – Campus Ivaiporã, em dezembro de 2013, sobre aprovação e reprovação dos alunos do 1º ano do ensino médio integrado do curso Técnico em Informática, o índice de reprovação de série foi de 22,6% dos alunos. Dos 77,4% aprovados, cerca de 50% foram aprovados levando pelo menos uma disciplina como dependência para o 2º ano. Em linhas gerais, dos alunos que ingressaram no curso em 2013, 67,7% seguiram para o 2º ano na mesma instituição.

No acompanhamento pedagógico realizado, os estudantes alegam que são muitas matérias (13 componentes curriculares no 1º ano) para se dedicarem e, por isso, não conseguem obter êxito em todas. A dificuldade é que se esses estudantes levarem componentes curriculares do 1º ano como dependência para o 2º ano – que possui uma grade curricular com 14 componentes – a situação ficará ainda mais difícil para eles.

O Termo de Acordos e Metas (TAM) entre a SETEC e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), de julho de 2010, estabelece 19 metas para a instituição. Essas metas estão relacionadas ao aumento do número de matrículas, à diminuição da evasão e da reprovação, à oferta de cursos, ao desenvolvimento de pesquisa, inovação, empreendedorismo e extensão, aos programas de inclusão, aos projetos de formação e capacitação docente, e à tecnologia aplicada à informatização e segurança das informações. Entre elas, é interessante citar as metas de eficiência e eficácia, que se relacionam diretamente ao tema desta pesquisa.

O índice de eficiência – relação ingresso/aluno – permite calcular a relação entre ingressantes e o total de matrículas ativas em determinado período. Nesse item, foram acordadas as metas de 75% para o ano de 2013 e de 90% para 2016. O **campus** Ivaiporã alcançou 74% em 2013, mas precisa elaborar um planejamento eficaz para conseguir atingir a meta de 90% em 2016.

Por sua vez, o índice de eficácia – relação concluintes/aluno – permite calcular a relação entre as matrículas ativas e o número de concluintes em determinado período. Nesse quesito, foram estabelecidas no TAM as metas de 70% para o ano de 2013 e de 80% para 2016. O **campus** Ivaiporã alcançou 74% em 2013, superando a meta estabelecida e se aproximando da possibilidade de 80% para 2016.

O que se espera do aluno de nível médio do IFPR é que avance em seu aprendizado e, aos poucos, supere as dificuldades encontradas ao longo do curso, apresentando um crescimento significativo em seu processo formativo como pessoa humana e em sua qualificação para o trabalho. No entanto, uma das grandes preocupações é o afunilamento da relação números de ingresso e continuidade no curso até a sua conclusão, o que tem sido observado anualmente no **campus** Ivaiporã.

Diante do caso apresentado, surgem as seguintes questões: (i) Quais fatores influenciam para que as taxas de reprovação sejam altas no **campus** Ivaiporã? (ii) Qual é a percepção dos alunos sobre o ensino ofertado? (iii) Qual é a percepção dos gestores e dos professores sobre o problema? (iv) Quais ações poderiam ser implementadas para a melhoria dos resultados observados na instituição? Tais questões revelam o caminho que será trilhado por esta pesquisa, que ainda está em andamento.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal do Paraná (IFPR). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2009-2013)**. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/02/PDI-2009-2013-v.final-16-05-13-1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC/SETEC). **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – Concepções e Diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2010a. Disponível em: <[file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/if\\_concepcaoediretrizes.pdf](file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/if_concepcaoediretrizes.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal do Paraná (IFPR). **PPC do Bacharelado em Ciências Contábeis**. Curitiba, 2010b. Disponível em: <[http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/PPC\\_Ensino-Superior-Novo-forum%C3%A1rio-2013\\_04\\_191-1-Cont%C3%A1beis.pdf](http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/PPC_Ensino-Superior-Novo-forum%C3%A1rio-2013_04_191-1-Cont%C3%A1beis.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal do Paraná (IFPR). **Edital nº 005/2014 do Processo Seletivo do IFPR 2015**. Curitiba, 2014. Disponível em: <[http://www.fauel.org.br/edital\\_05\\_2014\\_processo\\_seletivo\\_ifpr\\_2015\\_tecnico\\_medio.pdf](http://www.fauel.org.br/edital_05_2014_processo_seletivo_ifpr_2015_tecnico_medio.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2014.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

## O PRONATEC E O IFPR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ABANDONO ESCOLAR NO CURSO DE ELETRICISTA INSTALADOR DE BAIXA TENSÃO

Soraya Colares Leão Carvalho\*

Leonardo Augusto Felipe de Mattos\*\*

Alexandre Chibebe Nicolella\*\*\*

Este texto foi escrito a partir da dissertação de Soraya Colares Leão Carvalho, técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná - IFPR, lotada na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação - PROEPI, em parceria com Leonardo Augusto Felipe de Mattos, Mestre em Estudos Literários e Assistente de Orientação do PPGP, e com o orientador Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella.

\*Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná - IFPR

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

\*\*\*Professor e orientador do PPGP/CAEd/UFJF.

O presente caso de gestão tem por objetivo problematizar os fatores que contribuem para o abandono escolar no Curso FIC de Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, ofertado pelo Pronatec, no IFPR, **campus** Campo Largo. O interesse por esse tema nasce da observação diária da mestranda Soraya Colares Leão Carvalho que, na função de técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná - IFPR, lotada na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI, percebe a necessidade de propor estratégias de enfrentamento para o aumento dos índices de abandono.

A escolha do curso se deu pelo fato de ele ter sido ofertado desde a implantação do programa, bem como pelo **campus** Campo Largo já possuir infraestrutura adequada à sua oferta, como laboratórios de eletrotécnica, mecânica e informática. Além disso, todos os professores que foram selecionados a partir de editais para trabalharem no Pronatec possuem algum tipo de especialização ou mestrado, e experiência comprovada na área de atuação.

No entanto, a reunião das condições citadas acima, para a oferta dos cursos, não tem proporcionado o alcance dos resultados esperados. Isso porque os cursos ainda apresentam altas taxas de abandono escolar. Como o Pronatec tem a função de oportunizar aos alunos a qualificação profissional e sua inserção no mundo do trabalho, o alto índice de desistência acarreta consequências negativas não só para os estudantes, mas também para a comunidade em geral.

Segundo dados da secretaria acadêmica do **campus**, todos os cursos ofertados em 2012 e 2013, em Campo Largo, apresentaram um índice de desistência maior que 25%, o que é um número alto. O curso de Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, foco desta pesquisa, ofertado em 2013, chegou a atingir o percentual de 60%.

Contudo, essa realidade não era imaginada quando da concepção dos Institutos Federais, pois esses têm como proposta político-pedagógica ofertar a educação básica, principalmente em cursos de ensino técnico em geral, com cursos de ensino médio integrado à educação profissional, “sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores” (BRASIL, 2010, p. 26). Assim, eles objetivam proporcionar aos estudantes a possibilidade de se inserirem no mercado de trabalho, com maior qualificação e elevação da escolaridade dos trabalhadores.



Nesse sentido, ao aderir à proposta de expansão da educação profissional no Brasil, o Instituto Federal do Paraná (IFPR), nos últimos seis anos, tem buscado ser, para os discentes que vêm nele buscar a formação necessária para se tornarem mão de obra qualificada, um centro de referência. Isso é observado pelo crescimento significativo de sua rede no estado, pela ampliação de seus projetos e pelas ações em torno do acesso a cursos de qualificação profissional ofertados pelo Pronatec – cuja origem se deu em outubro de 2011, através da Lei nº 12.513.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec tem como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, visando expandir a oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, ampliando as oportunidades educacionais dos trabalhadores.

Segundo a lei de criação do Pronatec, o programa visa expandir a oferta de vagas em cursos de Educação Profissional Tecnológica - EPT, com o intuito de ampliar oportunidades de inclusão social e produtiva a estudantes e trabalhadores. Assim, deverá atender, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação, prioritariamente (i) os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, e aos alunos de instituições privadas na condição de bolsistas integrais, (ii) os trabalhadores (agricultores, silvicultores, extrativistas e pescadores), (iii) os beneficiários dos programas federais de transferência de renda, (iv) os povos indígenas, (v) as comunidades quilombolas, (vi) a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e (vii) a mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda. Para contemplar esse público, o Pronatec desenvolve-se através das seguintes ações:

[...] I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;

II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;

III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;

IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades:

a) Bolsa-Formação Estudante; e

b) Bolsa-Formação Trabalhador;

V - financiamento da educação profissional e tecnológica;

VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância;

VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;

VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e

IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego.

X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (LEI 12.513 DE 26 OUT. 2011).

Para a efetivação do programa, é utilizada a estrutura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como as Redes Públicas Estaduais e Municipais de Educação Profissional e Tecnológica – através do programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007 –, e as unidades de serviços nacionais de aprendizagem, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, através do acordo de gratuidade assinado em 22 de julho de 2008. A partir de 2013, com a nova redação da Lei 12.816, o Pronatec passou a cumprir suas finalidades e seus objetivos também com a participação voluntária de instituições privadas e públicas de ensino superior e de fundações públicas de direito privado dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos da lei. Segundo a Portaria nº 160, de 5 de março de 2013, a habilitação das unidades de ensino compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), condicionada a alguns requisitos:

[...] Art. 9º A habilitação de unidades de ensino de instituição privada de ensino superior ao Pronatec estará condicionada ao atendimento dos seguintes requisitos:

I - atuar em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas a do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; e

II - apresentar, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 18 de fevereiro de 2004, mediante avaliação e cálculo pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

Anísio Teixeira - Inep, Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) igual ou superior a 3 (três).

Parágrafo único. Para as IPES que não possuem IGC estabelecido, poderá ser utilizado, em alternativa ao requisito explicitado no Inciso II do caput deste artigo, a apresentação de Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3 (três) em curso de engenharia ou curso superior de tecnologia (PORTARIA 160 DE 05 DE MARÇO DE 2013).

São agentes de implementação da Bolsa-Formação: (i) SETEC/MEC, responsável pelo planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das ações da Bolsa-Formação; (ii) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, responsável pelo repasse de recursos financeiros, pela prestação de contas, bem como pelo pagamento de mensalidades para execução da Bolsa-Formação.

Participam do Pronatec, na condição de ofertantes: (i) as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que firmaram Termo de Cooperação; (ii) as instituições de educação profissional e tecnológica das redes estadual, municipal e distrital, (iii) as instituições do sistema S - Senai, Senac, Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e Senat – Serviço Nacional do Transporte; (iv) as instituições privadas de ensino superior e de educação tecnológica devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos na modalidade subsequente cujos órgãos gestores firmarem Termos de Adesão com os parceiros ofertantes e (v) as secretarias estadual e distrital de educação, responsáveis pela oferta dos cursos pactuados (Portaria nº 168 de 7 de março de 2013).

Por fim, os ministérios e outros órgãos da administração pública que aderirem à Bolsa Formação na condição de demandantes são os responsáveis por fazerem a mobilização dos beneficiários, o processo de seleção, a pré-matrícula e o encaminhamento dos estudantes para a realização dos cursos. De acordo com o relatório de Gestão da Setec/MEC, em 2013, atuaram como demandantes as secretarias de educação de todos os estados e do Distrito Federal, bem como 13 ministérios que mantêm acordos de cooperação específicos com o MEC.

Os recursos do Ministério da Educação recebidos pelas instituições ofertantes referem-se somente às vagas pactuadas com os demandantes. Todos os cursos oferecidos pelo programa são gratuitos, e os estudantes participantes recebem auxílio para custear o transporte e a alimentação. Essa ajuda de custo somente é fornecida àqueles estudantes que tiverem 75% de frequência nos cursos.

Ao efetivarem suas matrículas, os estudantes recebem os materiais escolares necessários para a formação profissional, como apostilas, caderno, lápis, canetas, borracha e uniforme.

Diante desse cenário, a Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – Proepi, dentre os diversos setores que compõem o IFPR, tem como objetivo o planejamento, a estruturação e o desenvolvimento das políticas de incentivo às atividades de extensão social e tecnológica, pesquisa científica e aplicada e empreendedorismo inovador em toda a rede formada pelos **campi** do IFPR, distribuídos pelo estado.

Os programas desenvolvidos e acompanhados pela Proepi têm a função de oportunizar a estudantes e trabalhadores a qualificação profissional e o ingresso no mercado de trabalho, alcançando um dos objetivos da Pró-Reitoria, que é o desenvolvimento das políticas de incentivo às atividades de extensão social e tecnológica.

Com o compromisso assumido pelos Institutos Federais, de desenvolver um novo modelo de educação profissional, além da expansão e interiorização das ações de ensino, pesquisa e extensão, o IFPR tem como objetivo, através do Bolsa-Formação Pronatec, ofertar cursos de formação inicial e continuada – FIC para trabalhadores. Buscam-se a capacitação, o aperfeiçoamento e a atualização de profissionais nas áreas da educação profissional e tecnológica, bem como desenvolver atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, com ênfase na produção, no desenvolvimento e na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

A adesão dos **campi** do IFPR ao Pronatec ocorreu aos poucos, à medida que se constatou que o programa compartilha os objetivos e a finalidade da instituição. O programa está presente em quatorze **campi** do estado do Paraná, ficando de fora somente Bandeirantes, Guaira, Quedas do Iguaçu, Barracão e Jaguariaíva, que já têm planejamento para sua implantação em 2015.

A adesão do **campus** Campo Largo ao Pronatec se deu a partir de maio de 2012, quando se efetivou o pacto entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná e a Secretaria de Desenvolvimento Social, por meio do Ministério do Desenvolvimento Social e o Tiro de Guerra, através do Ministério da Defesa, para a oferta dos cursos do programa. O programa oferta cursos técnicos para aqueles que já concluíram ou estão matriculados no ensino médio da rede pública, com duração mínima de um ano.

Além disso, são oferecidos cursos de formação inicial e continuada - FIC ou qualificação profissional para trabalhadores e/ou estudantes de ensino médio. Dessa modalidade, podem participar também beneficiários de programas federais de transferência de renda. Os cursos FIC são ofertados por meio da Bolsa-Formação Trabalhador, na modalidade presencial, e possuem carga-horária mínima de 160 horas-aula, com aulas de 60 minutos (Portaria nº 168, de 7 de março de 2013), considerando ainda os requisitos específicos de acesso para cada curso definidos no Guia Pronatec de Cursos FIC (PDI 2014/2018).

O guia, atualizado periodicamente, tem contribuído para a consolidação de uma política cujo principal objetivo é aproximar o mundo do trabalho do universo da educação. Ele é elaborado e atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para direcionar a oferta dos cursos estabelecendo um referencial comum às suas denominações e sua distribuição em eixos tecnológicos. Atualmente, o guia conta com 518 opções de cursos, distribuídos em treze eixos tecnológicos, conforme suas características científicas e tecnológicas. O curso FIC de Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, até 2012, pertencia ao eixo tecnológico “Infraestrutura”, mas a partir de 2013, passou a integrar o eixo tecnológico Controle e Processos Industriais, mesmo do curso Técnico Subsequente de Eletrotécnica, definido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

O **campus** Campo Largo começou a ofertar o curso de Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão em 2012, logo que a instituição aderiu ao Pronatec. A escolha da oferta desse curso, segundo a Coordenadora Adjunta do Programa em Campo Largo, foi feita juntamente com a Direção de Ensino e com a Direção Geral.

No IFPR, os participantes dos cursos recebem assistência estudantil na forma pecuniária no valor de R\$ 2,50 por hora-aula assistida, sendo que a hora-aula corresponde a 60 minutos. Além desse auxílio, recebem também os materiais escolares necessários para a realização do curso e podem usufruir de toda a infraestrutura que o **campus** oferece. A carga-horária diária do curso é de quatro horas, podendo variar de 2 a 4 vezes por semana, conforme acordado com os demandantes dos cursos.

O curso de Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão tem carga-horária de 200 horas e, em 2012, foi ofertado quatro vezes por semana em parceria com a Secretaria Estadual de Educação – SEED e com o Ministério do Desenvolvimento

Social – MDS. No que se refere ao público atendido, a turma foi formada por alunos provenientes das escolas da Rede Estadual de Educação, com faixa etária entre 16 e 17 anos, e da Secretaria Municipal de Assistência Social e Combate à Fome, com faixa etária entre 18 e 50 anos. Já em 2013, a parceria foi exclusivamente com a Secretaria Estadual de Educação, atendendo a alunos provenientes das escolas da Rede Estadual de Educação, com faixa etária entre 16 e 17 anos e com o ensino médio incompleto.

Mesmo com toda a estrutura e apoio do Governo Federal e da instituição em si, i.e., do IFPR – Campo Largo, o abandono é um problema que tem afetado instituições de ensino brasileiras e tem sido tema de pesquisas na área da educação, uma vez que esse quadro acaba por comprometer o futuro dos jovens, bem como desencadeia consequências nos campos social, educacional e econômico.

Para investigar os motivos que levam esses alunos a desistirem dos cursos ofertados pelo IFPR, fez-se necessário pesquisar informações disponibilizadas pela Secretaria Acadêmica do **campus** Campo Largo, bem como dados registrados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC. Sendo assim, destacando o recorrente abandono dos cursos ofertados pelo Pronatec, em especial do curso de Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, mostram-se relevantes as seguintes questões: (i) como a equipe gestora do programa tem lidado com a questão? (ii) Qual é a percepção dos atores envolvidos, i.e., dos professores e dos alunos? (iii) O que tem sido apontado como motivo do abandono? (iv) Quais estratégias podem ser implementadas no tratamento dessa situação-problema?

## Referências

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008.. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm) >. Acesso em: 13 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, p.1, 30/12/2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm) Acesso em: 22 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/SETEC. **Um Novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - PDI – 2014/2018. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/informacoes-gerenciais-e-estatisticas-educacionais/pdi/>. Acesso em: 10 jan. 2015.

## CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DO PPEC: SUPERANDO DUALIDADES

Solange Maria Batista de Souza\*

Tiago Rattes de Andrade\*\*

Beatriz Basto Teixeira\*\*\*

O presente estudo de caso tem como base a pesquisa de mestrado de Solange Maria Batista de Souza sobre o Projeto de Pesquisa de Enriquecimento Curricular (PPEC), valendo-se do estudo de caso de um Centro Estadual de Educação Técnica (CEET) da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Foi escrito em parceria com Beatriz Basto Teixeira, doutora em educação e orientadora da pesquisa, e Tiago Rattes de Andrade, mestre em ciências sociais e assistente de orientação.

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Diretora do CEET Vasco Coutinho (ES).

\*\* Assistente de Orientação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Ciências Sociais (UFJF).

\*\*\* Professora orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação (USP).



O estado do Espírito Santo, através da SEDU (Secretaria de Estado da Educação), a partir do ano de 2005, seguindo uma política nacional de retomada da educação profissional instituída pelo governo vigente, passou a oferecer essa modalidade de educação, organizada em cinco diferentes tipos de oportunidades:

a) educação profissional em escolas de ensino médio, de forma concomitante e subsequente. Consistem em cursos técnicos ofertados no turno noturno em escolas de ensino médio que não dependem de laboratórios específicos.

b) Criação e implantação dos Centros Estaduais de Educação Técnica (CEETs), no CEET Vasco Coutinho – com cursos técnicos em Administração, Informática, Modelagem do Vestuário, Áudio e Vídeo, e Rádio e TV – e no CEET Talmo Luíz Silva – com cursos técnicos em Mecânica, Eletrotécnica, Informática e Recursos Humanos, com uma oferta de aproximadamente 8.000 vagas.

c) Ensino Médio Integrado, que consiste em turmas de ensino médio que funcionam em diversas escolas de ensino médio do estado, com duração de quatro anos ou em três anos com atividades no contraturno.

d) Oferta da Bolsa SEDU (Secretaria da Educação) para cursos na área industrial e de saúde: consiste na concessão de bolsas a alunos da rede pública para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nos eixos tecnológicos da indústria e saúde, em instituições privadas credenciadas pelo sistema.

e) Oferta de Bolsa Técnica concomitante SEDU e IFES (Instituto Federal do Espírito Santo) – consiste na oferta de cursos concomitantes, em parceria com o IFES – **campus** de Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Piúma e Campus de Venda Nova do Imigrante. Prevê 500 matrículas nos cursos técnicos de Mecânica, Eletrotécnica, Administração, Eletromecânica e Mineração.

Com o objetivo de regulamentar a educação profissional no estado do Espírito Santo, o governo do estado, em 28 de dezembro de 2012, assinou a Lei nº 9.971/2012. Essa Lei regulamenta a educação profissional no estado com o objetivo de trazer benefícios e valorização, e transfere os Centros Estaduais de Educação Técnica Vasco Coutinho e Talmo Luiz Silva, da Secretaria de Estado de Educação (SEDU) para a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Trabalho (SECTTI), dada a importância do trabalho realizado pelos CEETs.

Após nove anos da implantação do CEET Vasco Coutinho – marco da retomada da educação profissional no estado do Espírito Santo com a oferta de cursos distribuídos em quatro eixos tecnológicos –, essa instituição de ensino tem se consolidado como centro de formação técnica de nível médio em âmbito estadual. Hoje, porém, oferta onze cursos técnicos presenciais, além de cursos técnicos na modalidade à distancia, em parceria com o Instituto Federal do Paraná.

No final do ano de 2005, a educação profissional foi retomada no Espírito Santo com a criação de um Centro Estadual de Educação Técnica. Os professores da educação profissional, em sua maioria bacharéis, foram contratados em caráter temporário, considerando a ausência de uma política de remuneração específica para eles. Para efetivar essas contratações, a Secretaria de Educação baseou-se na remuneração prevista no Estatuto do Magistério. Dessa forma, os salários dos profissionais com bacharelado eram inferiores aos daqueles com licenciatura. Esse fato contribuiu para uma escassez de pessoal qualificado para atuar na docência da educação profissional. Com o intuito de solucionar essa situação em caráter emergencial, a Secretaria de Educação adotou um critério diferenciado para recrutar professores de educação profissional, a partir de um contrato de trabalho composto por 50% de docência e 50% de planejamento (SEDU, 2005).

Nesse contexto, a remuneração diferenciada para esse Centro Técnico acabou gerando insatisfação por parte de um professor, que atuava no CEET Vasco Coutinho e em outra escola de ensino técnico da rede estadual. Ele não era remunerado da mesma maneira nas duas escolas, o que o levou a questionar diretamente com a diretora o motivo pelo qual existia essa diferença. A diretora resolveu procurar a subsecretária da época, pedindo-lhe explicações em relação à situação apresentada. Foi, então, a partir desse fato que surgiu a explicação de que tal diferença em relação ao que vinha sendo aplicado no CEET se dava pelo fato de que sua equipe docente desenvolvia Projetos de Enriquecimento Curricular (PEC).

Assim, a diretora que fez o questionamento solicitou à subsecretária a autorização para que também apresentasse projetos semelhantes aos que vinham sendo desenvolvidos no CEET, passando a ter carga horária e remuneração para os professores de sua escola equivalente ao que estava sendo praticado no CEET Vasco Coutinho. Dessa forma, para justificar os salários diferenciados pagos aos professores que atuavam no CEET, a subsecretária daquela época autorizou

essa escola a apresentar seu projeto, que passou a ser o primeiro Projeto de Enriquecimento Curricular (PEC) da Secretaria de Educação. Diante da justificativa dada em relação à remuneração diferenciada para os professores do CEET, ficou definido pela Secretaria de Educação que todos os professores do CEET Vasco Coutinho e demais escolas que ofertavam educação profissional teriam que apresentar seus PECs (SEDU, 2011).

O PEC foi um projeto de caráter interdisciplinar que teve como participantes/elaboradores os coordenadores de cursos, professores, alunos e equipe pedagógica, realizando um trabalho integrado e por meio de práticas sociais dentro das escolas estaduais do estado do Espírito Santo. Esse projeto visava um forte incremento à pesquisa, além de incentivar a inovação tecnológica promovendo ampliação de conhecimentos e aliando as teorias adquiridas em sala de aula às práticas do mundo do trabalho. Segundo Relatório da Gerência da Educação Profissional da SEDU:

[...] Esse projeto [PEC] visava cumprir a função primordial de aproximar os alunos da prática profissional, prevalecendo saberes que valorizavam o mundo do trabalho, ampliando o horizonte do conhecimento específico de formação no eixo tecnológico do curso, visando o empreendimento que dá visibilidade e destaque ao curso pelo compartilhamento de esforços intencionados, planejados, executados e avaliados (SEDU, 2011).

Nesse sentido, o PEC tinha a finalidade de desenvolver protótipos na área específica dos cursos de modo a beneficiar toda a comunidade escolar e o entorno, utilizando metodologia diversificada e tecnologias avançadas do eixo de referência, propondo uma melhoria nos resultados e na formação técnica. Conforme Relatório da Gerência da Educação Profissional da SEDU:

[...] Os coordenadores de curso juntamente com os professores estruturavam um projeto científico, deixando claro: objetivo geral, objetivos específicos, justificativa, metas, metodologia de trabalho, cronograma de execução, desenvolvimento do projeto, e prognóstico dos resultados e a sistematização da avaliação. Essa estrutura visava sempre ao atendimento das necessidades do curso alinhando a teoria à prática ao currículo, à ampliação do conhecimento de forma interdisciplinar na área técnica profissional, ao desenvolvimento das habilidades e competências do aluno para o mundo do trabalho (SEDU, 2011).

Dessa forma, a culminância desses projetos deveria ser feita por meio de apresentações de atividades, tais como seminários, portfólios, visitas técnicas, palestras, pesquisas de extensões, workshops, exposições, feiras científico-culturais,

oficinas, capacitações, entre outras. Como finalização da avaliação do projeto, o coordenador do curso ainda deveria produzir um relatório final com registros escritos e fotográficos dos eventos e das ações.

Nesse sentido, a criação do PPEC, em 2014, como resultado de uma experiência iniciada no ano de 2007, fez com que a avaliação desse projeto configure uma prática pedagógica, tornando o currículo do curso técnico mais significativo e inovador e, conseqüentemente, resultando em uma política de EPT instituída pela Lei nº 9.971/12 e regulamentada pelas Portarias 015-R e 020-S/2014 (DIO/ES, 2014). Podemos notar esse diferencial, inclusive através da nova denominação (PPEC), que agora inclui a questão do projeto de pesquisa para esse exercício de enriquecimento curricular.

Tendo decorrido cinco anos da implantação do PEC nas escolas estaduais que ofertam educação profissional, o que se percebe, na prática, é que esse projeto está se consolidando a cada dia mais como um instrumento da prática profissional dentro do currículo dos cursos técnicos da rede estadual. Com a resolução nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o governo do Espírito Santo propõe uma política que procura atender ao Art. 21, o qual estabelece que:

[...] A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integram as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnicos e correspondentes as etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2012, p. 6).

Desse modo, as Portarias nº 015-R, de 10 de fevereiro de 2014, e nº 020-S, de 8 de abril de 2014, das secretarias SEDU e SECTTI respectivamente, regulamentam o artigo 8º da Lei nº 9.971, de 27 de dezembro de 2012, alterada pela Lei nº 10.039, de 10 de junho de 2013, publicada no diário oficial em 11 de junho de 2013. Assim, em ambas as portarias, os artigos 1º ao 4º dizem respeito à regulamentação do PPEC:

[...] Art. 2º O PPEC destinado à Educação Profissional nas escolas estaduais refere-se a um projeto de caráter educativo, cultural, científico e técnico com o objetivo específico de trabalhar a teoria por meio de sua aplicabilidade prática, buscando a excelência do processo ensino-aprendizagem.

§ 1º O PPEC será planejado e executado pelos professores, coordenadores de cursos, alunos e equipe pedagógica dos Centros Estaduais de Educação Técnica (CEET) com aprovação e apoio da direção da escola. § 2º A execução do PPEC contempla atividades que serão desenvolvidas em horário diferenciado das aulas do curso, com carga horária específica e prazo determinado.

[...] Art. 4º Para subsidiar o trabalho docente e pedagógico de elaboração do PPEC, a Direção do CEET prestará assessoria aos PPEC e dará as orientações emanadas do setor competente – GEP/SECTTI na forma do anexo único quanto à estrutura, ao conteúdo e à apresentação do documento para o início das atividades na unidade de ensino (DIO/ES, 2014).

A partir desta legislação, fica determinado que o PPEC seja elaborado pelo coordenador do curso e pelas equipes docente e pedagógica do CEET, baseando-se nos seguintes critérios: (i) relevância do tema no que se refere a questões relacionadas à cidadania e ao objetivo da formação profissional no que tange ao significado e à simetria entre o mundo do trabalho, as novas tecnologias, a convivência social e a sustentabilidade; (ii) articulação com o plano do curso técnico componente da proposta pedagógica e com a prática empreendedora; (iii) desenvolvimento da relação entre teoria e prática, relacionando os conteúdos com o exercício profissional; (iv) envolvimento dos alunos, dos professores e da comunidade escolar na articulação de atividades práticas compatíveis com uma formação que favoreça a inserção dos estudantes no mundo do trabalho; (v) organização de atividades multidisciplinares que contemplem e integrem as diversas disciplinas dos cursos técnicos; (vi) priorização de competências, habilidades e bases tecnológicas constantes no plano do curso aprovado pelo Conselho Estadual de Educação; (vii) diversificação de metodologias que promovam a aproximação entre teoria e prática laboral; (viii) e apropriação dos instrumentos de legislação e materiais didáticos de prevenção de acidentes do trabalho que promovam estudos sobre a melhoria da saúde e da segurança do trabalhador, por meio de cursos, oficinas, workshop, palestras etc. (DIO/ES, 2014).

Para a implementação do projeto, faz-se necessária a análise e a aprovação da direção e a validação da GEP/SECTTI. O projeto poderá ser planejado e desenvolvido integrando mais de um curso num mesmo CEET, contemplando uma forma interdisciplinar de atuação de todos os seus agentes executores. Assim, o tempo de execução da proposta será previsto em cronograma, vigorando a partir

de sua aprovação, e o desenvolvimento se processará durante o período do curso técnico ao qual o PPEC está vinculado.

Segundo a Portaria nº 015-R e 020-S do PPEC, o gestor escolar é o responsável pelo acompanhamento das etapas de desenvolvimento do projeto, incluindo frequência, relatórios, registros fotográficos, avaliações dos alunos envolvidos, avaliação dos resultados dos projetos diante de seus objetivos previamente especificados, dentre outros. Para a realização deste trabalho, existe a integração de vários atores, como professores, coordenadores de cursos, alunos, equipe pedagógica, Sectti e comunidade.

Após várias reuniões com o objetivo de elaborar os critérios da portaria que regulamenta a implementação do PPEC nas escolas técnicas estaduais, em fevereiro de 2014, a SEDU publicou a portaria 015-R e a SECTTI publicou a portaria nº 020-S, de 8 de abril de 2014. As escolas passaram, então, a divulgá-las por meio da equipe pedagógica, disseminando a informação de que a partir daquele momento, os projetos, antes realizados nas escolas por alunos e professores, poderiam ser formalizados por meio de uma estrutura documentada pré-organizada e definida pelas secretarias às quais estão vinculadas. As instituições de ensino também buscaram mobilizar a comunidade escolar, incentivando a realização de novos projetos orientados pelos professores.

Esses projetos deveriam ter etapas pré-definidas, sempre orientadas pelos professores e acompanhadas pelos coordenadores dos cursos, conforme a Portaria 020-S/2012. A ideia era que através do Projeto de Pesquisa de Enriquecimento Curricular (PPEC), a prática profissional – prevista pelo documento intitulado Diretrizes Curriculares de EPT, proposto pelo MEC –, pudesse tornar-se mais uma oportunidade de acontecer, além de propiciar aos educandos uma maior integração, a partir do envolvimento deles nos trabalhos realizados. Em busca de melhorias nos cursos técnicos e de uma formação técnica que atenda aos anseios do mundo do trabalho, o PPEC se apresenta como uma possibilidade nas relações entre currículo e mundo do trabalho. De acordo com o Art. 21 da Resolução nº 06/2012:

[...] § 1º A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivências, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras (BRASIL, 2012).

Por se tratar de uma política pública muito recente na educação profissional do estado do Espírito Santo, num universo de 141 escolas que ofertam educação profissional, apenas 110 projetos foram apresentados para apreciação das secretarias, sendo que 92 foram aprovados e estão sendo desenvolvidos e executados atualmente.

Esses projetos abrangem diversos temas, visando uma formação técnica, científica e mais humana para o exercício da cidadania, atendendo às novas exigências do mundo do trabalho, possibilitando aos alunos a relação entre os conhecimentos adquiridos no processo de ensino com a prática, e alavancando o desenvolvimento profissional e pessoal através da interdisciplinaridade e da geração de conhecimentos.

Neste cenário, os dois centros técnicos sob a jurisdição da SECTTI apresentam 15 projetos em desenvolvimento, sendo 12 no CEET Vasco Coutinho e 3 no CEET Talmo Luiz Silva, representando 16% em execução no estado. Nesta pesquisa, destacam-se os PPECs desenvolvidos no CEET Vasco Coutinho, implementados a partir do mês de junho de 2014, que foram programados para serem finalizados, em cronograma pré-definido, até dezembro do recorrente ano.

Aplicar, proporcionar, possibilitar, interagir, capacitar, dar visibilidade, fortalecer, estimular, promover, possibilitar, desenvolver, incentivar, preparar, levar, garantir, ampliar, aprender, fomentar, sensibilizar, disseminar, aproximar, criar, oferecer, despertar e organizar são alguns verbos que conduzem o PPEC nas escolas estaduais do Espírito Santo, o que demonstra que o projeto está alinhado com as demandas do mundo do trabalho, as quais exigem não apenas o conhecimento técnico dos profissionais, mas também um profissional com senso humanístico e crítico. O PPEC já é uma realidade nas escolas estaduais que ofertam cursos técnicos, e isso significa que cada vez mais os alunos têm a possibilidade de vivenciar a integração entre os conteúdos das disciplinas teóricas e das disciplinas práticas por meio de atividades realmente significativas, em curto prazo.

Ao observarmos os títulos dos projetos apresentados, percebemos a preocupação com temas atuais e fundamentais para a nova organização política e social do país. Esses títulos remetem ao trabalho, independentemente da área, com questões ambientais, sociais, históricas, inclusivas e empreendedoras. Assim, esses projetos, além de qualificarem melhor o aluno, têm o poder de formar um senso de ética e cidadania por meio de atividades interdisciplinares, as quais só podem trazer

benefícios tanto para os alunos, que são o foco, quanto para a comunidade escolar e para a comunidade externa, que só têm a ganhar com essas iniciativas.

Pensando em um currículo para a educação profissional que busque aproximar cada vez mais a teoria da prática, as escolas técnicas da rede estadual do Espírito Santo contam com a possibilidade do PPEC. Esse se apresenta como uma complementação, buscando um diálogo entre instituição e empresas locais, e mantendo pesquisas de mercado atualizadas, a fim de embasar a constante atualização curricular de acordo com a realidade de cada curso. Assim, o PPEC pode ser mais um instrumento de enriquecimento curricular, o qual possibilita uma educação integrada que visa a contribuir para a formação de sujeitos autônomos que compreendam o mundo e atuem com uma visão sustentável.

Considerando que, no ano de 2014, o PPEC foi institucionalizado por meio das Portarias 015-R e 020-S, ressaltamos a importância dessa política pública como possibilidade de revitalização do currículo de EPT. Por outro lado, é preciso considerar as limitações e buscar alternativas para superá-las, visando ao avanço dessa prática pedagógica.

Os indícios observados como gestora deste CEET, desde o início da implementação dessa política, já nos permitem perceber algumas fragilidades em relação à parte da normatização. Entre elas está a predominância de bacharéis entre os professores de EPT, conforme dados levantados em pesquisa nos contratos de docentes<sup>5</sup>, e a conseqüente falta de formação pedagógica, o que tem dificultado o processo de entendimento da portaria e, conseqüentemente, de escrita dos projetos – PPEC. Outro ponto que podemos elencar é a limitação de alguns professores ao lidarem com projetos de enfoque interdisciplinar, considerando que há projetos que abrangem mais de um curso. Um exemplo é o projeto intitulado “Um passeio turístico virtual no município de Vila Velha”, que envolve os cursos técnicos em Programação em Jogos Digitais, Eventos e Serviço de Restaurante e Bar.

Outra dificuldade observada na execução do PPEC refere-se à realização dos projetos no contraturno. Conforme orientação das Unidades Centrais (SEDU, SECTTI), os projetos deverão ser realizados em turnos contrários aos dos alunos. Isso dificulta o processo, uma vez que muitos educandos têm dificuldades para voltarem à escola em outro momento. Isso se deve principalmente ao fato de não



serem contemplados com a gratuidade do passe escolar. Por se tratar de ensino subsequente, e em sua maioria de alunos com idade superior a 24 anos, não são atendidas as exigências quanto à gratuidade, cuja legislação vigora por meio do Decreto nº 3252-R, de 13 de março de 2013, no estado do Espírito Santo.

Com a obrigatoriedade de um mínimo de 15 alunos por projeto, do início à conclusão, conforme prevê a portaria, observamos que por conta de atividades paralelas – como por exemplo o pré-Enem, o ingresso em curso superior e a inserção no mercado de trabalho –, os discentes acabam desistindo de dar continuidade aos projetos, o que ocasiona uma alternância de alunos durante a execução.

É possível afirmar, mediante as características da política estudada, que ela se alinha a um determinado movimento de retomada da formação técnica no país, o que, por sua vez, indica uma relação clara com a solução de dilemas históricos da educação brasileira. Esses dilemas incluem a superação das desigualdades sociais, regionais e culturais, e a preparação para o mundo do trabalho através da integração educacional. Por outro lado, torna-se fundamental para esta pesquisa, neste momento, conhecer, através de dados empíricos, mais elementos sobre a realidade do cotidiano do projeto, tais como a prática dos professores, a recepção dos alunos ao programa e a forma como o gestor lida com os desafios dessa política no cotidiano. Sendo assim, diante dessa realidade, torna-se importante destacar algumas questões: (i) até que ponto os PPECs estão articulados com as orientações das Diretrizes Curriculares da EPT? (ii) Essa articulação ocorre com os planos de ensino e com as organizações curriculares de cada curso técnico, possibilitando o alinhamento de teoria e prática? (iii) A experiência dos PPECs nessa escola ajuda a compreender, de alguma forma, o papel da gestão escolar diante do desafio curricular da educação profissional?

## Referências

BRASIL. **Resolução nº 06** de 20 de setembro de 2012 – Disponível em: < [www.mec.com.br](http://www.mec.com.br)>. Acesso em: 6 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.971/12**. Transfere os Centros Estaduais de Educação Técnica – CEET da Secretaria de Estado da Educação – SEDU para a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Trabalho– SECTTI; cria cargos temporários para a SECTTI e SEDU e dá outras providências. Disponível em [www.dioes.com.br](http://www.dioes.com.br). Acesso em: 21 set. 2014.

\_\_\_\_\_. SECTTI - GEP - **Relatório da Gerência da Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação**, 2013.

\_\_\_\_\_. SEDU - **Relatório da Gerência da Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação**, 2011.

\_\_\_\_\_. SEDU - **Relatório da Gerência da Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação**, 2013.

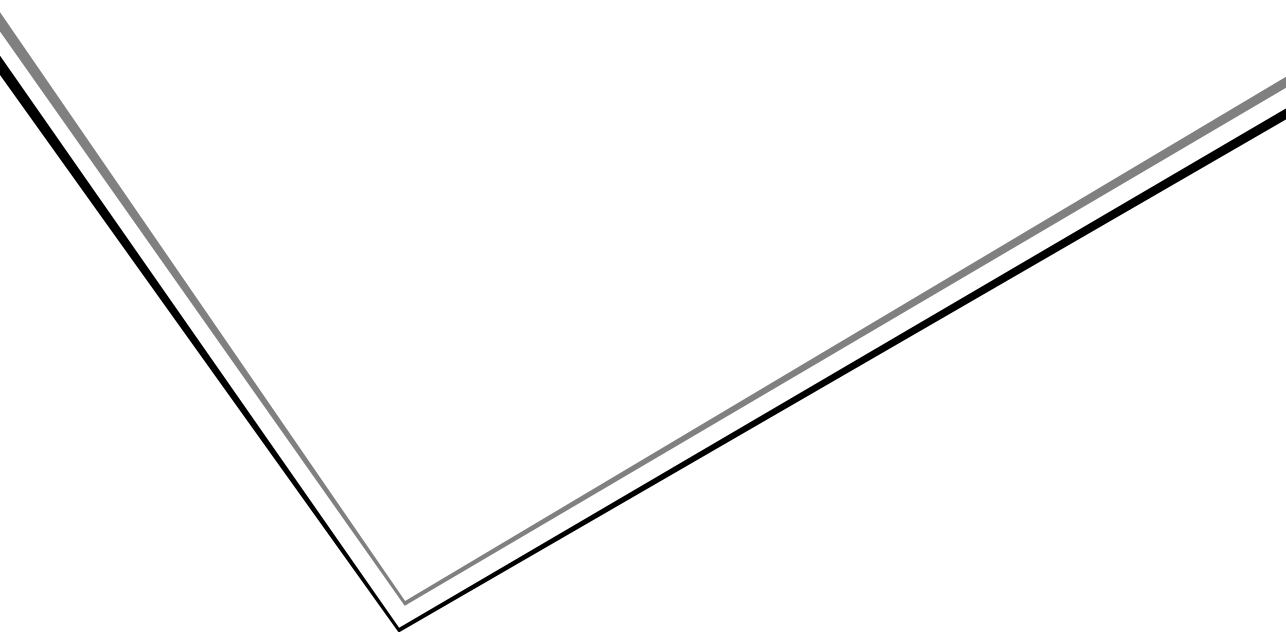
\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3252-R**, de 13 de março de 2013. Regulamenta a Lei Complementar nº 664/12, que amplia o Programa de Inclusão Social do Sistema de Transporte Urbano de Passageiros da Região Metropolitana da Grande Vitória – Transcol Social, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 015-R** de 10 de fevereiro de 2014 - Disponível em <[www.dioes.com.br](http://www.dioes.com.br)>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 020-S**, de 08 de abril de 2014. Disponível em <[www.dioes.com.br](http://www.dioes.com.br)>. Acesso em 06 de setembro de 2014.

# SEÇÃO 4

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO (TIC)





## A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Helena Rivelli\*

A presença das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional tem se dado de diferentes maneiras, desde a utilização de ferramentas tecnológicas como instrumentos para estimular a interatividade, até como meio para universalizar o acesso à educação básica e superior. Os debates em torno dessa presença têm contemplado os diversos sujeitos envolvidos – professores, tutores, alunos, gestores –, bem como a complexidade das discussões que esta introdução exige. A tecnologia, por si só, é capaz de promover a aprendizagem, ou há realmente a necessidade de um mediador para esse processo? Assumindo a importância do mediador, que tipo de formação ele necessita? Na escola pública, que papel tem o laboratório de informática na apropriação das TIC pelos professores em suas aulas? Ainda nesse âmbito, a mobilidade dos dispositivos facilitaria essa apropriação?

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

Os quatro casos de gestão que compõem a presente seção oferecem exemplos para se pensar essas e algumas outras questões. Antes, porém, é preciso que se compreenda em que contexto foram realizadas tais reflexões.

No Brasil, as primeiras experiências sobre o uso da informática na educação se deram na década de 1970. Envolvido pela ideia de uma indústria de informática autônoma em relação às iniciativas internacionais, o governo criou, em 1979, a Secretaria Especial de Informática (SEI). As políticas coordenadas por essa secretaria envolviam o processo de informatização da sociedade através, dentre outras frentes, da educação. Contudo, as universidades já haviam se antecipado e, em 1971, a Universidade de São Carlos realizou um seminário com o propósito de discutir o uso de computadores no ensino de Física. No entanto, a primeira experiência efetiva de utilização de computadores no ensino foi concretizada em 1973, quando a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul utilizaram o artefato tecnológico para avaliarem alunos de Química e Física (MORAES, 1993). O ano de 1973 foi, então, significativo para a temática, tendo em vista a realização, no Rio de Janeiro, da I Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior, em que foram debatidos os principais temores e perspectivas quanto ao uso da informática na educação superior (MORAES, 1993; VALENTE, 1999).

A criação da SEI se refletiu nos anos 1980, com a intensificação das políticas públicas ligadas à informatização da sociedade e da escola. Técnicos foram enviados a países como França e Estados Unidos da América, a fim de formarem uma rede de experiências que pudesse embasar uma proposta nacional de uso de computadores na educação. Para nortear a Política da Informática na Educação, uma equipe intersetorial realizou, em 1981 e 1982, o I e o II Seminário Nacional de Informática em Educação. A partir dos seminários, a década de 1980 significou a intensificação dos debates e iniciativas de promover a informática educativa. Podem-se destacar, entre essas iniciativas, duas correntes de ações: aquelas no sentido de formar recursos humanos (técnicos e pessoal capacitado para lidar com a informática na escola) e aquelas que visavam desenvolver pesquisas e metodologias para utilização do computador como um recurso pedagógico (MORAES, 1993; VALENTE, 1999).

A década de 1990 trouxe novas questões para o contexto que se estabelecia. Inicialmente, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (Proinfe) com

o objetivo de apoiar o desenvolvimento da informática na educação básica. Esse programa, posteriormente, foi substituído, em 1997, pelo Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que ainda foi reformulado pelo decreto 6.300 de 12 de dezembro de 2007, passando a denominar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional (mantendo a sigla Proinfo). O Proinfo atua, desde então, por meio de Coordenações Estaduais e dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), órgãos descentralizados sob a jurisdição das Secretarias Estaduais de Educação. Os NTEs preocupam-se com a formação de professores para a inserção das TIC na educação nos dois sentidos: técnico e pedagógico.

Enquanto a informática educativa começava a ganhar corpo com uma maior sistematização das políticas e das ações governamentais, também causava um ambíguo sentimento nos pesquisadores: ao mesmo tempo em que professores especulavam a *nova* Didática Magna, maravilhados com a expectativa de que o computador possibilitaria o tão afamado “ensinar tudo a todos”<sup>1</sup>, outros se preocupavam com as ressignificações que seriam necessárias ao papel do professor e da escola na aprendizagem dos estudantes. Naquele momento, também pôde ser observada a expansão dos laboratórios de informática nas escolas, como uma iniciativa de ampliar o horizonte formativo dos estudantes.

Para agregar ainda mais complexidade a essa conjuntura, a Internet e suas incontáveis aplicações significou um labirinto de possibilidades que se abriu para a escola a partir de meados da década de 1990. A popularização dela se refletiu nas instituições de ensino, que agora precisavam modernizar seus laboratórios e ligá-los à rede. Expandiram-se, ainda, as possibilidades da Educação à Distância (EaD), modalidade de ensino que também se intensificou a partir da década de 1990.

Os anos 1990 foram também marcados pelo desenvolvimento da legislação educacional brasileira. No tocante ao uso das TIC no ensino, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamenta, principalmente, o uso da EaD. Entretanto, a educação à distância foi oficialmente entendida como modalidade de ensino apenas

---

1 Em referência à Didática Magna, obra em que João Amós Comenio (1592-1670) propõe um tratado de ensinar tudo a todos. Comenio parte da invenção da imprensa para afirmar, analogicamente, que “o papel são os alunos, em cujos espíritos devem ser impressos os caracteres das ciências. Os tipos são os livros didáticos e todos os outros instrumentos propositadamente preparados para que, com sua ajuda, as coisas a aprender se imprimam nas mentes com pouca fadiga. A tinta é a viva-voz do professor, que transfere o significado das coisas dos livros para as mentes dos alunos” (COMENIO, 1966, p. 458). A metáfora da tipografia, como ficou conhecida a relação analógica proposta por ele, representa uma tradição até hoje praticada nas escolas, em busca de um método para se ensinar “tudo a todos”.

pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. O referido decreto, em seu Artigo 1º, caracteriza a EaD

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Com a EaD, as TIC possibilitaram, principalmente, a ampliação da oferta de cursos superiores em locais onde não há universidades, minimizando a carência de qualificação profissional observada em diversas regiões brasileiras. Além do ensino superior, a Educação à Distância também tem sido utilizada na educação básica, principalmente em situações em que há insuficiência de professores e/ou infraestrutura para o funcionamento de escolas (CHAVES, 1999).

Pode-se dizer que a principal preocupação em pauta, na primeira década do século XXI, girou em torno da forma como as TIC vêm sendo utilizadas no cotidiano escolar. O modo como os professores se apropriam das ferramentas e dos aparatos tecnológicos e os incorporam em suas aulas requer atenção. A questão é: há efetivamente um movimento que busca usar a tecnologia para transformar as práticas escolares, ou deposita-se nela o mesmo peso atribuído por Comenio aos livros na época da invenção da imprensa? A possibilidade de estudo, em qualquer tempo e espaço, por meio da EaD, à medida em que trouxe contribuições significativas para a expansão do acesso à educação básica e superior brasileira, mostrou um complexo cenário a ser considerado. Em semelhança ao que ocorre com a educação presencial, muitos aspectos da EaD carecem de reflexões, como, por exemplo, o papel e a formação dos envolvidos no processo – professores, tutores, gestores, materiais didáticos e até mesmo os alunos (GOULÃO, 2011).

A presente seção foi pensada para contribuir com os debates sobre a utilização das TIC na educação, seja ela no ensino básico ou no superior, na modalidade presencial ou à distância. Para tanto, apresentamos quatro casos desenvolvidos a partir de dissertações realizadas no 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 artigos foram escritos pelos mestrandos, em parceria com a Equipe de Orientação do PPGP e com o professor orientador da dissertação.



O primeiro artigo, intitulado **O papel do gestor escolar na implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação: um estudo em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga/MG**, escrito por Júnia Mariusa dos Santos Silveira, Álisson de Almeida Santos e Gilmar José dos Santos, traz um estudo em que o gestor escolar é tomado como protagonista na inserção das TIC nas atividades escolares. A partir do caso de duas escolas sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga, em Minas Gerais, é apresentado o Proinfo, programa responsável pela distribuição de equipamentos e recursos, e seus reflexos nas escolas estaduais mineiras por meio das ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional, que oferecem suporte técnico e formação para a comunidade escolar. Amparando-se no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os autores justificam a importância da implementação das TIC nas escolas. Para tanto, sustentam que o gestor é um elemento estratégico nessa implementação, considerando que, devido à dimensão pedagógica da gestão, esse sujeito deve articular, de forma dinâmica, o planejamento e o monitoramento das ações dos professores. O texto apresenta contribuições para a reflexão sobre as responsabilidades dos envolvidos nos processos que visam a inserir as TIC no ambiente escolar, bem como para compreender como essa discussão sobre o uso dos laboratórios de informática tem se desenvolvido no contexto das escolas mineiras.

O segundo artigo, intitulado **O projeto Sala de Informática Móvel da Rede Municipal de Belo Horizonte**, foi escrito por Celso Godinho da Costa, Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva e Eliane Medeiros Borges. O texto apresenta um diagnóstico da informatização das escolas da rede municipal de Belo Horizonte/MG, enfatizando o momento atual em que o processo se encontra: a implantação em três escolas de um projeto piloto, o Sala de Informática Móvel (doravante SIM), que disponibiliza um laboratório com dispositivos móveis com a intenção de facilitar e potencializar o uso das TIC pelos professores em suas salas de aula. Os autores chamam atenção para as dificuldades enfrentadas pelos docentes no uso dos laboratórios de informática, em dois sentidos. De um lado, há o impedimento logístico, considerando que existem relativamente poucos computadores para os alunos, além dos empecilhos representados pelo deslocamento de uma turma grande para o espaço do laboratório, o que requer tempo e organização, muitas vezes impraticáveis a um único professor. Por outro lado, o mundo dos estudantes

está repleto de tecnologia móvel e dinâmica, o que dificulta seu interesse pelos equipamentos do laboratório, em sua maioria computadores desatualizados. Nesse sentido, o SIM é uma iniciativa do governo municipal que busca disponibilizar para suas escolas dispositivos móveis, o que em teoria facilita seu uso e aproxima os recursos da escola aos utilizados pelos alunos fora dela. A partir disso, o caso de gestão objetiva compreender os efeitos do SIM em três escolas.

Em **A atuação do professor presencial no projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica na zona rural do Município de Parintins/AM**, terceiro artigo que compõe essa seção, apresentamos um texto de autoria de João Ribeiro Costa, Vítor Fonseca Figueiredo, Carolina Alves Magaldi e Eliane Bettocchi Godinho. O caso de gestão descreve um projeto implementado pelo governo amazonense como estratégia para a universalização do acesso ao ensino médio. Essa etapa da educação básica representava, até 2007, um grande desafio para o estado que, devido as suas características geográficas, populacionais e até mesmo climáticas, além da carência de professores qualificados, não conseguia atender a grande maioria de estudantes que concluíam o ensino fundamental. O projeto, que se apoia na mediação tecnológica para universalizar o acesso a todas as comunidades rurais dos 62 municípios amazonenses, representou um avanço significativo para a educação no estado. O estudo se detém na análise da atuação de um personagem específico do projeto: o professor presencial. Esse acompanha as atividades do projeto na sala de aula em que estão os alunos, complementando a atuação do professor ministrante, que se encontra em Manaus e cujo trabalho é transmitido via satélite para todas as salas participantes do projeto. Tendo em vista a considerável importância do professor presencial para o funcionamento dessa proposta de ensino, o caso se concentra no diagnóstico das principais reclamações feitas pela comunidade em relação a esse profissional e na relativa desvalorização dele, tendo por base o desenho do projeto.

O último texto desta seção, intitulado **Tutoria para além das práticas de mediação: uma análise sobre a formação dos profissionais que atuam nos cursos de graduação à distância na UFJF**, escrito por Geysa de França, Luciana Verônica Silva Moreira e Adriana Rocha Bruno, acrescenta ao nosso debate o tutor, personagem tão controverso e caro à Educação à Distância. O caso de gestão tem como recorte os tutores dos cursos de graduação à distância oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Juiz de Fora. Com base nesse

recorte, descrevem-se as políticas e a legislação que normatizam a oferta e o monitoramento da EaD no Brasil, bem como aquelas que são direcionadas para a formação e a capacitação dos tutores. Tendo ganhado destaque em Educação à Distância a partir do Sistema UAB, a função de tutoria tem suscitado significativas discussões no campo educacional. Essas discussões chamam atenção para as significações e ressignificações dos sujeitos envolvidos nos processos de produção de conhecimento a partir da inserção das TIC nos espaços educacionais. Com base nessas (re)significações, resta ainda compreender que tipo de formação requer um profissional como o tutor, imbricado nos fios da rede da educação online.

Apesar de os casos aqui apresentados não pretenderem esgotar a discussão, a leitura dos exemplos que compõem essa seção permite compreender que as Tecnologias de Informação e Comunicação têm influenciado a educação de diferentes maneiras, com a informatização das escolas ou com o acesso à educação por comunidades rurais e de difícil alcance. Além disso, chamamos a atenção para o fato de que a tecnologia em si não é sinônimo de melhoria, mas o uso dela pode transformar as práticas educativas e aproximá-las ainda mais dos estudantes.

## Referências

BRASIL. **Decreto 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. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 10 março 2015.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 3, n. 7, pp. 29-43, 1999.

COMENIO, J. A. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian, 1966.

GOULÃO, M. F. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In: BARROS, D. M. V *et al.*. **Educação e tecnologias**: inovação e práticas. Lisboa: [s.n.] publicação digital gratuita, 2011, pp. 72-85. Disponível em:

<[https://www.scribd.com/fullscreen/53937491?access\\_key=key-v1wmya4tacm1ml4wr7b](https://www.scribd.com/fullscreen/53937491?access_key=key-v1wmya4tacm1ml4wr7b)>. Acesso em: 10 março 2015.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. **Em Aberto**, v. 12, pp. 17-26, 1993. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/843/755>>. Acesso em: 11 março 2015.

VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. **O computador na sociedade do conhecimento**, v. 1, pp. 1-28, 1999.

## O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CARATINGA/MG

Júnia Mariusa dos Santos Silveira\*

Álisson de Almeida Santos\*\*

Gilmar José dos Santos\*\*\*

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda o papel do gestor escolar na implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em duas escolas vinculadas à Superintendência Regional de Ensino (SER) de Caratinga/MG. O texto foi elaborado a partir da pesquisa de Júnia Mariusa dos Santos Silveira, aluna do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e Coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional da SRE Caratinga, em parceria com o assistente de orientação Álisson de Almeida Santos, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e com o orientador da pesquisa, Professor Gilmar José dos Santos, doutor em Administração.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional da SER Caratinga.

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

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF. Doutor em Administração (UFRGS).

As tecnologias estão cada vez mais incorporadas ao cotidiano, aos hábitos e até mesmo à cultura das pessoas. Kenski (2009, p. 21) afirma que:

[...] A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo grupo social.

Diante disso, observa-se a necessidade de iniciar uma nova perspectiva no âmbito escolar, no sentido de romper com a linearidade da aprendizagem. Segundo Moran, Masseto e Behrens (2013), as tecnologias são importantes para os alunos, para os professores e para a comunidade escolar, pois proporcionam aos educandos um novo modo de aprender, transformando as salas de aula em lugares inovadores, dinâmicos, com informação atualizada, despertando os alunos para uma aprendizagem proativa.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em investigar o papel do gestor escolar na implantação das novas TIC no ambiente escolar. Buscamos compreender de que maneira o profissional poderá fomentar ações que viabilizem a utilização dos laboratórios de informática, contribuindo para que esse recurso seja incorporado à prática pedagógica do professor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), TIC são os recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, de forma impressa ou eletrônica, em que se incluem rádio, televisão, livros, computadores, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídia, redes telemáticas, robótica, entre outros (BRASIL, 1998, p. 135). É importante salientar que apesar de os PCN apresentarem um conceito mais amplo das TIC, será adotado um conceito mais restrito para essa pesquisa, versando sobre a utilização dos computadores nos ambientes escolares. Entre os principais desafios para fomentar a utilização das TIC como instrumentos potencialmente pedagógicos estão a estruturação das instituições de ensino e a qualificação dos professores.

Em relação à estruturação, o Ministério da Educação (MEC) criou, por meio da Portaria nº 522/MEC, em 9 de abril de 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), cuja finalidade é promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na rede pública de ensino fundamental e médio em

todos os estados brasileiros (BRASIL, 2013a). A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, o Proinfo passou a ser o Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Por meio desse programa, o MEC compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica. Em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) devem providenciar a infraestrutura das escolas, indispensável para que elas recebam os computadores (BRASIL, 2013b).

O programa funciona de forma descentralizada, sendo que em cada estado existe uma Coordenação Estadual do Proinfo, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das TIC nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas em sua área de abrangência, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) (BRASIL, 2013c). Atualmente, todos os 853 municípios aderiram ao programa Proinfo em Minas Gerais e, de acordo com o relatório de distribuição por programa e contrato, 9424 escolas públicas e privadas, localizadas em zona rural e urbana, já foram contempladas e possuem laboratório de informática.

Além da distribuição de computadores, o Proinfo prevê a implantação de outros projetos tecnológicos para as escolas da rede pública, como a Lousa Digital, ferramenta que tem como recurso a projeção do computador em uma lousa em sala de aula, contribuindo para a interação entre o professor, o aluno e os conteúdos das disciplinas.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no pregão eletrônico nº 72/2011 de abrangência nacional, foram adquiridos 100.000 unidades de Solução de Lousa Digital, totalizando R\$ 42.870.000 em investimentos. No ano de 2013, o FNDE adquiriu, por meio do Pregão 71/2013, mais 250.000 unidades de computadores interativos (lousa digital acoplada ao computador). Esse investimento totalizou R\$ 630 milhões. Em Minas Gerais, 3.702 escolas foram contempladas e receberam, a partir de 2013, uma lousa digital.

O uso de **tablets** no ensino público é outra ação do Proinfo Integrado, que é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais. Inicialmente, o MEC adquiriu 5 mil unidades de **tablets** para serem utilizados no projeto piloto do Proinfo Integrado. Em 2012, o MEC transferiu R\$ 117 milhões a 24 estados e ao

Distrito Federal para a compra de 382.317 tablets, destinados a professores de escolas de ensino médio do país. Alguns pré-requisitos foram necessários para a distribuição dos **tablets**: (i) ser escola urbana de ensino médio, (ii) ter Internet banda larga, (iii) possuir laboratório do Proinfo, (iv) disponibilizar rede sem fio (**wi-fi**). No primeiro semestre de 2013, começaram a ser distribuídos 62.500 **tablets** para cada um dos professores que atuam no ensino médio da rede estadual mineira, o que representou um investimento do FNDE/MEC de R\$ 19,2 milhões.

Outro programa implementado por meio do Proinfo é o Programa Banda Larga na Escola (PBLE), que tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à Internet por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços, a fim de incrementar o ensino público no país (BRASIL, 2013d). Todas as instituições públicas urbanas estaduais, municipais e federais receberão os benefícios do programa sem a necessidade de adesão.

Para efetivar o processo de inserção das TIC nos ambientes escolares, Minas Gerais possui um sistema administrativo estruturado, primando às demandas educacionais e tecnológicas do estado. Na estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG) destaca-se a Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais (SI), à qual está subordinada a Superintendência de Tecnologias Educacionais (STE). A STE tem sob seu comando a Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação (DTAE), a Diretoria de Recursos Tecnológicos (DTEC), e a Diretoria de Apoio Operacional e Controle de Redes (DACR). Dentre essas diretorias, destaca-se a DTAE, que tem por objetivo apoiar as escolas e os educadores no esforço de incorporação das novas tecnologias nas práticas educativas, permitindo que os profissionais e os discentes das instituições de ensino aproveitem melhor as possibilidades pedagógicas por elas oferecidas (MINAS GERAIS, 2014).

Sobre os projetos desenvolvidos pela DTAE, evidencia-se o Projeto Escolas em Rede, instituído no ano de 2004, que prevê a instalação de laboratório de informática conectado à Internet em 3.831 escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. O objetivo é contribuir para a redução das desigualdades regionais, por meio do desenvolvimento da cultura do trabalho em rede nas escolas públicas e da incorporação das novas tecnologias ao processo educativo. Cada escola recebeu, com a implantação desse projeto, em média 15 ou mais computadores. Excluimos



dessa contagem as escolas extintas, paralisadas, municipalizadas, recém-criadas ou escolas vinculadas a unidades da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDS). Esses equipamentos foram distribuídos por etapas, ao longo do projeto, e as escolas atendidas nas primeiras fases estão recebendo máquinas para atualização (*upgrade*) (MINAS GERAIS, 2010).

O Projeto Escolas em Rede propicia “oportunidades e condições de atuação de forma mais articulada e cooperativa por meio da cultura do trabalho em rede e da incorporação de novas tecnologias da informação às suas atividades educativas e administrativas” (MINAS GERAIS, 2010, p. 4). Dessa forma, busca-se, também, viabilizar a utilização do computador em todas as áreas da escola, trabalhando com um público-alvo diversificado dentro das unidades escolares, em que estão incluídos dirigentes, funcionários, especialistas, professores, alunos e comunidade escolar. Atualmente, todas as escolas da Rede Estadual de Minas Gerais têm acesso à Internet e possuem, em sua maioria, laboratório de informática em funcionamento. Além dos investimentos tecnológicos nos últimos anos, “ofertas de cursos para capacitação de professores e funcionários são ações que têm permitido o acesso à informação e comunicação e vêm reforçando o compromisso de garantia da qualidade na educação” (MINAS GERAIS, 2010, p.7).

As Superintendências Regionais de Ensino (SREs) são os elos que unem as escolas aos programas de investimentos tecnológicos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), viabilizando e monitorando a exploração das potencialidades das TIC no cotidiano escolar. Esse trabalho tem como foco a SRE Caratinga, localizada no leste do estado, que abrange 91 escolas estaduais, 221 escolas municipais e 19 escolas particulares, totalizando 331 estabelecimentos de ensino com 66.753 alunos regularmente matriculados e distribuídos entre os 24 municípios de sua circunscrição.

Quanto à infraestrutura tecnológica das escolas estaduais da SRE Caratinga, a grande maioria já recebeu equipamentos de informática provenientes de projetos desenvolvidos pelo MEC e pelo governo estadual. Além dos computadores, 63 escolas da SRE Caratinga receberam a lousa digital do programa Proinfo e, no ano de 2013, o governo de Minas distribuiu, para as 57 escolas estaduais da SRE Caratinga que oferecem ensino médio, cerca de 1100 *tablets* de 7', contemplando todos os professores que lecionam nesse nível de ensino. Essa iniciativa era parte

do programa Reinventando o Ensino Médio, que propunha uma ressignificação da última etapa da educação básica, configurando um percurso mais personalizado aos estudantes dessa etapa educacional.

Atualmente, todas as 91 escolas da SRE Caratinga possuem laboratório de informática em funcionamento ou foram atendidas com um dos programas de distribuição de computadores do MEC ou da SEEMG. Quanto à Internet nessas escolas, 100% possuem conectividade banda larga, seja patrocinada pelo MEC ou pela SEEMG, atendendo toda a área administrativa e as salas de informática.

Visando o pleno funcionamento das salas de informática, em 2014, a Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais e a Superintendência de Tecnologias Educacionais implantaram em toda a rede escolar mineira o Sistema de Abertura de Chamados de Suporte Técnico, por meio do qual as escolas solicitam suporte técnico às SREs. A implantação desse sistema possibilita monitorar as escolas com visitas técnicas, e realizar a manutenção dos equipamentos de informática, além de capacitar os professores quanto ao uso das tecnologias.

Atendendo às solicitações de manutenção dos computadores, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) reconhece que, para possibilitar a utilização da sala de informática, faz-se necessário que ela se encontre em condições mínimas de uso, com computadores funcionando – conectados ou não à Internet –, mobiliário adequado, estrutura de rede lógica e elétrica, entre outras.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contemple a inserção de tecnologias nas escolas, e o MEC, em parceria com a SEEMG, tenha disponibilizado computadores e periféricos, garantindo a assistência técnica para o funcionamento constante dos computadores, ainda são poucas as unidades escolares que desenvolvem um trabalho mais sistemático com as tecnologias ou possuem algum projeto de inserção das TIC nas práticas escolares.

Sabe-se que é preciso que a escola organize, administre e possibilite o acesso dos alunos ao laboratório de informática. Pensando no envolvimento dos estudantes com as tecnologias, o Projeto Escolas em Rede estabelece como meta a capacitação na área de informática para gestores, inspetores, professores e servidores das escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2010). Dessa forma, as SREs, por meio do NTEs, realizam capacitações pedagógicas para os profissionais da educação das escolas sob sua jurisdição. Os NTEs são

[...] estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização das escolas cuja missão é enviaar todos os esforços para que os equipamentos de informática mantenham-se em funcionamento adequado e constante nas escolas através de intervenções técnicas preventivas e corretivas, com o objetivo de assegurar a base física para o acontecer tecnológico nas escolas (MINAS GERAIS, 2014).

Essa capacitação é ministrada por um técnico pedagógico, o qual oferece curso de iniciação básica em **Linux Educacional** (sistema operacional instalado nos computadores das escolas). Os professores interessados fazem a inscrição e são qualificados para trabalharem com as TIC existentes em suas escolas, minimizando o distanciamento que existe entre a sala de aula e a sala de informática. Essas capacitações ocorrem com o objetivo de alcançar de 1 a 2 servidores por escola, de forma que esses profissionais realizem o repasse dos conteúdos abordados em suas instituições de ensino, atingindo aos demais servidores.

Em 2014, foram capacitados 175 professores das escolas estaduais da SRE de Caratinga. Essa capacitação foi restrita aos docentes do Programa Educação em Tempo Integral (Proeti), que amplia a carga horária do aluno na escola. Nessa capacitação, foi abordada a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos instalados nos equipamentos de informática das escolas.

Além das capacitações pedagógicas, o NTE promoveu, em 2013, um momento de sensibilização com os gestores das escolas estaduais sobre o uso das tecnologias nas escolas, atendendo às Diretrizes de Capacitação da Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação (DTAE/SEEMG). Na oportunidade, foram repassadas informações e estratégias para a efetiva utilização dos recursos tecnológicos da escola como recursos pedagógicos. Foi um momento de extrema relevância, que contou com a participação de todos os gestores das 91 escolas da SRE de Caratinga.

A partir desses investimentos tecnológicos, nos últimos anos, nas escolas estaduais, cabe aos gestores refletirem sobre sua prática de gestão no sentido de criarem possibilidades de utilização das TIC nos ambientes escolares. Isso inclui incentivar os professores para o uso efetivo dessas ferramentas, alinhadas aos recursos pedagógicos existentes nas escolas, proporcionando aos alunos uma aprendizagem proativa, dinâmica, atrativa e inovadora.

A resistência dos professores quanto à utilização dessas ferramentas como apoio pedagógico tem sido observada no cotidiano das escolas. Alvarenga (2011) apresenta diversos estudos realizados com professores de escolas públicas que apontaram, entre os principais fatores para a não utilização das TIC, a falta de formação para a utilização pedagógica desses recursos, além de problemas relacionados à infraestrutura das escolas.

Apesar de as TIC estarem presentes no cotidiano escolar, fomentar sua utilização na prática pedagógica não é tarefa simples. Nesse sentido, surgem as seguintes questões: (i) como os professores utilizam as TIC presentes no contexto escolar? (ii) Qual é a percepção dos alunos sobre essa utilização? (iii) De que forma o gestor pode fomentar ações que potencializem o uso dessas ferramentas para a melhoria da prática pedagógica? Tais questões revelam o caminho que será trilhado por esta pesquisa, a qual ainda está em andamento.

## Referências

ALVARENGA, C. E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: UNICAMP, 2011. 195 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 522**, de 09 de abril de 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 12 março 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC/SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 15 março 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. 2007. 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: 15 março 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Tecnologia Educacional**. 2013a. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12840:o-que-e-o-Proinfo-&catid=349&Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12840:o-que-e-o-Proinfo-&catid=349&Itemid=164)>. Acesso em: 15 março 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **ProInfo – Apresentação**. 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Manual SIGETEC – Sistema de Gestão Tecnológica**. 2013c. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/sigetec\\_adesao\\_prefeituras.pdf](https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/sigetec_adesao_prefeituras.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Programa banda larga nas escolas**. 2013d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15808:programa-banda-larga-nas-escolas&catid=193:seed-educacao-a-distancia](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15808:programa-banda-larga-nas-escolas&catid=193:seed-educacao-a-distancia)>. Acesso em: 15 out. 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distancia**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação (SEEMG). **Portal da Educação**: Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação - Objetivos. 2014. Disponível em: < [http://seetecnologiasaplicadas.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1327&Itemid=570](http://seetecnologiasaplicadas.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1327&Itemid=570) > . Acesso em: 23 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação (SEEMG). **Relatório circunstanciado -Projeto Escolas em Rede**. 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: 15 março 2015.

MORAN, J.M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

## O PROJETO SALA DE INFORMÁTICA MÓVEL DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Celso Godinho da Costa\*

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva\*\*

Helena Rivelli\*\*\*

Eliane Medeiros Borges\*\*\*\*

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação de Celso Godinho da Costa, mestrando 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), em parceria com Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva e Helena Rivelli, respectivamente assistente e suporte de orientação do PPGP, e com Eliane Medeiros Borges, orientadora da dissertação. O caso de gestão em pauta tem como objetivo compreender, através de um diagnóstico da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pelos professores em suas salas de aula, os efeitos do Projeto Sala de Informática Móvel (SIM) nas três escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte em que foi implantado como piloto.

\*Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Membro da equipe da Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal de Belo Horizonte e integrante da equipe multidisciplinar do Centro de Apoio à Educação à Distância da Universidade Federal de Minas Gerais.

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

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

\*\*\*\* Professora e orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora da Faculdade de Educação da UFJF. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

Para o diagnóstico aqui apresentado, foram utilizados documentos internos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), elaborados para o acompanhamento do projeto. O primeiro relatório, relativo ao período de agosto a novembro de 2011, foi elaborado no final de 2011 e registrou de forma pormenorizada as fases, os custos, as características dos equipamentos, as soluções técnicas adotadas e a capacitação oferecida aos professores, gestores e agentes de informática. Já o segundo relatório foi elaborado no final de 2013, a partir de dados de fevereiro a setembro do mesmo ano, contendo informações de mesma natureza que as expressas no primeiro relatório sobre uso das Tecnologias de Informação (TI). Toda essa preocupação pode ser resumida na questão que orientou a construção do presente caso de gestão: como as TIC têm sido incorporadas às práticas dos professores da rede municipal de Belo Horizonte através do Projeto Sala de Informática Móvel (doravante SIM)?

A relativa redução nos preços dos equipamentos eletrônicos e a possibilidade de acesso à Internet em qualquer tempo e espaço por meio de dispositivos móveis (celulares, **tablets** e **notebooks**) têm permitido que, ano a ano, uma maior parcela da população faça uso dessas tecnologias. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011 (IBGE, 2011), enquanto a população com 10 anos ou mais (alvo dessas tecnologias), de 2005 a 2011, cresceu 9,7%, houve um crescimento de 143,8% das pessoas que usam a Internet. Em 2005, eram 31,9 milhões de usuários de Internet ou 20,9% da população-alvo. Em 2009, esse número passou para 77,7 milhões ou 46,5%. Isso corresponde a um aumento de 45,8 milhões de usuários da Internet em seis anos. A escola, instituição social por natureza, não ficou imune a essas transformações: viu-se destinada a inserir as TIC em suas práticas sob pena de tornar-se obsoleta ou atrasada em relação a seus alunos.

Nas escolas públicas brasileiras, a inserção das TIC ainda é insuficiente, mas crescente. De acordo com uma pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras, realizada em 2012 pelo Centro de estudos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (Cetic) do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), que abrangeu escolas públicas e privadas de áreas urbanas, 99% das escolas públicas possuíam computadores, incluindo, nesse percentual, instituições de ensino que possuem computadores apenas para fins administrativos. Para a utilização com alunos, 7% possuíam computadores nas salas de aula e 84% nos laboratórios de informática. Do total de laboratórios de informática, 94% estavam



conectados à Internet. Apesar da taxa significativa de laboratórios de informática, constata-se que o número de computadores é insuficiente para a média de alunos por turma, e que a velocidade da conexão com a Internet ainda é um fator limitante para algumas atividades (CGI, 2012).

A prevalência do laboratório de informática como local utilizado em atividades com os alunos é um reflexo das políticas públicas brasileiras de implantação das TIC nas escolas, que se concentram na oferta de equipamentos. Segundo a pesquisa de 2012 realizada pelo CGI, a utilização das TIC pelos professores das escolas públicas das áreas urbanas é quase universal, sendo que 96% dos docentes são proprietários de computador e 92% deles têm acesso à Internet em seu domicílio. Com relação aos alunos das escolas públicas, a pesquisa mostra que 91% tinham acessado a Internet alguma vez (CGI, 2012). Apesar de a infraestrutura ainda ser considerada limitada, os equipamentos pouco a pouco estão chegando às escolas públicas, e os professores e alunos, cada vez mais, utilizam as TIC em seu dia a dia. Enquanto os avanços na área tecnológica acontecem de forma acelerada, na educação as mudanças são lentas e a utilização desses recursos para a inovação e para a melhoria da qualidade do ensino constitui um grande desafio. Incorporar as TIC às práticas pedagógicas das escolas públicas exige um esforço superior à infraestrutura.

A fim de fomentar ações para viabilizar a utilização das TIC em suas escolas, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) iniciou, em 2002, um processo de implementação de uma política de informatização. Esse processo se norteava pela preocupação em “pensar a tecnologia a serviço do processo pedagógico e dotar a escola de infraestrutura tecnológica adequada, sendo que este último é determinado pelo primeiro” (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 30). As essências dessas ações implementadas pela SMED são, primeiramente, a informatização da administração escolar e, posteriormente, o uso da informática para fins pedagógicos, o que inclui a montagem e a manutenção de laboratórios de informática com acesso à Internet. O projeto de informatização da RME-BH foi realizado pela Gerência de Planejamento e Informação (GPLI) da SMED em parceria com a Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte S/A (Prodabel). Ele seguia os princípios do projeto político-pedagógico do município, tendo como principais objetivos:

[...] Garantir o direito à educação, a inclusão social e digital; oferecer o acesso à informação e aos serviços públicos com qualidade; discutir o papel da informação e do conhecimento no fazer pedagógico da escola, no contexto

de Sociedade da Informação, e como isto pode se efetivar através do uso das tecnologias de informação e comunicação; dotar as escolas da RMEBH de infraestrutura tecnológica adequada (BELO HORIZONTE, 2002a, p. 23).

Em 2002, ano de início do projeto de informatização, as escolas possuíam uma infraestrutura de informática que consistia em computadores nas secretarias escolares para a realização de tarefas administrativas. No entanto, várias instituições, por iniciativa própria, adquiriram a infraestrutura tecnológica necessária para a utilização das TIC com os alunos. Algumas construíram seus laboratórios de informática com recursos obtidos através do Orçamento Participativo<sup>2</sup>, outras através de doações de equipamentos pela iniciativa privada, ou ainda, através da participação em concursos junto a organizações do terceiro setor ou do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).

Assim, na época do início do projeto, 37 escolas municipais possuíam laboratórios de informática, sendo que apenas 5 tinham acesso à Internet (BELO HORIZONTE, 2002b). Esses laboratórios foram resultados de projetos como o Laboratório do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Labfust), cuja meta inicial era a de que todas as escolas públicas de ensino médio e profissionalizantes com mais de 600 alunos estivessem informatizadas e conectadas à Internet até o final de 2002. Além dessas iniciativas, outras eram realizadas pela Prefeitura, através da Prodabel e da SMED, com o objetivo de permitir o acesso dos alunos e da comunidade aos recursos de informática das escolas, bem como de refletir sobre seu uso. Entre essas iniciativas, destacam-se os projetos Internet Cidadã, Ambiente Virtual de Formação Continuada, Fórum de Tecnologia da Informação e os Seminários Sociedade da Informação e Educação.

O projeto de informatização das escolas pretendia oferecer toda a infraestrutura de **hardware** e **software** para que as instituições utilizassem a informática em seu cotidiano, até o ano de 2005 (LARANJO, 2008). Assim, todas as escolas foram conectadas à Rede Municipal de Informática (RMI) e à Internet com banda larga, bem como receberam um conjunto de nove computadores, um **scanner** e duas impressoras (jato de tinta e laser). Um computador deveria funcionar como servidor de arquivos, outro seria direcionado para a sala da direção, outro para a sala da

---

2 Orçamento participativo é uma política adotada na Prefeitura de Belo Horizonte que permite que a população, através das associações de bairro, movimentos sociais e pessoas de forma individual, discutam e elejam as demandas e decidam onde alocar um percentual dos recursos do orçamento do município (AZEVEDO, 2000).

coordenação, dois para a secretaria, dois para a biblioteca e dois para a sala dos professores. As escolas que possuíam espaço para a montagem de um laboratório de informática foram contempladas com 15 a 17 computadores – dependendo do tamanho do local –, uma impressora matricial e Internet. A infraestrutura montada permitia aos usuários o acesso a alguns dados a partir de qualquer computador.

A formação dos professores em TIC estava prevista no projeto. Em 2004, a GPLI montou uma equipe de dez professores para atuarem como formadores em TIC. Inicialmente, era oferecida uma formação inicial de 16 horas, dividida em módulos de quatro horas. A formação tinha como objetivo apresentar aos professores a infraestrutura de **hardware** e **software** das escolas, formar os professores para utilizarem o e-mail institucional, fazer o gerenciamento de seus arquivos pessoais, utilizar programas do pacote de escritório, navegar na **web** e criar **sites**. Para muitos professores da rede, esse foi o primeiro contato que tiveram com um computador. Além da formação básica, algumas escolas ou grupos de professores apresentavam demandas específicas de formação que não eram atendidas pelos cursos oferecidos. Para esses casos, foram elaborados cursos e oficinas para atenderem aos temas demandados.

Atualmente, todas as escolas sob a jurisdição da SMED possuem uma infraestrutura de informática que permite o uso dos computadores para as tarefas administrativas. Para o uso das TIC em atividades pedagógicas existem os computadores dos laboratórios de informática. Esses laboratórios são formados por aproximadamente 16 computadores, que utilizam **software** livre e sistema operacional **Linux Libertas**. O sistema operacional **Linux Libertas** foi inicialmente desenvolvido através de uma parceria entre o Departamento de Ciência da Computação (DCC) da Universidade Federal de Minas Gerais e a Prodabel, com o propósito de atender às unidades administrativas da Prefeitura de Belo Horizonte. Para contornar o problema da ausência de um suporte constante ao trabalho do professor, foi idealizada a figura do agente de informática através do Programa Agente de Informática, que deveria atuar oferecendo suporte técnico pedagógico no desenvolvimento de atividades. Além disso, esse profissional seria responsável por manter o funcionamento da infraestrutura tecnológica da escola, solicitando serviço de manutenção dos equipamentos, acompanhando o atendimento dos técnicos e fazendo a interlocução com a GPLI.

Apesar de todo o movimento de informatização das escolas municipais de Belo Horizonte, que ocorreu ao longo dos últimos 13 anos, a utilização das TIC com finalidades pedagógicas ainda é tímida. Dentre os principais entraves a essa utilização estão as dificuldades logísticas em relação ao deslocamento dos alunos até os laboratórios, a pouco favorável relação computador-aluno, e até mesmo a falta de motivação dos estudantes que, convivendo rotineiramente com as evoluções tecnológicas, consideram os equipamentos e os sistemas dos laboratórios de informática obsoletos. No caso específico da RME-BH, a ampliação dos programas escolares de tempo integral tem aumentado a competitividade pelo espaço do laboratório, sendo que os estudantes e professores desses projetos têm preferência por seu uso.

Com o aumento da adesão das escolas ao Projeto Escola Integrada<sup>32</sup> (PEI), o espaço do laboratório de informática passou a ser utilizado para as oficinas do programa. O agente de informática, que servia para dar suporte ao professor, passou a ser o responsável por ministrar as oficinas de informática sem a presença de um docente. Com o tempo, o Programa Agente de Informática foi sofrendo alterações para se adequar às necessidades do PEI. Algumas instituições de ensino resolveram esse problema com a montagem de um segundo laboratório. No entanto, na maioria das escolas não existiam salas disponíveis, nem espaço para a construção.

A falta de um segundo laboratório de informática nas escolas que ofereciam as oficinas do PEI passou a representar um problema para a comunidade escolar e para a SMED. Por um lado, há a meta do plano estratégico do município de ampliar o número de alunos atendidos pelo PEI e, por outro, há os professores e alunos das turmas regulares demandando a utilização do laboratório. Na tentativa de solucionar esse problema, em 2010, foram implementados dois projetos-piloto para ampliação dos espaços: o programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e o projeto Sala de Informática Móvel, totalizando um investimento de R\$ 1.206.892,00 em compra de equipamentos e montagem de infraestrutura (BELO HORIZONTE, 2001). Os dois projetos são semelhantes e consistem na montagem de uma infraestrutura de rede sem fio e na oferta de computadores móveis, possibilitando o uso dos equipamentos em uma sala de aula normal, ou até mesmo em outros locais da escola.

---

3 Programa que amplia o tempo de permanência dos alunos do ensino fundamental nas escolas. Busca-se integrar projetos sociais desenvolvidos por organizações não governamentais e outros parceiros da sociedade civil.

O PROUCA é um programa do governo federal vinculado às ações do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Proinfo. Tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem através do uso de computadores portáteis (BRASIL, 2015). A Prefeitura de Belo Horizonte investiu R\$ 274.800,00 no projeto, o qual foi implantado em duas escolas da RME-BH. No entanto, a prefeitura optou por não continuá-lo.

O SIM é um projeto idealizado pela Prefeitura de Belo Horizonte, que investiu cerca de R\$ 932.092,00 em sua implantação. Por se tratar de um projeto piloto, foram estabelecidas, como critérios para a escolha das escolas, características físicas e gestoras que contribuíssem para que diferentes soluções técnicas fossem testadas. Assim, objetivou-se explorar cenários diversos e acumular experiências sobre a implantação do projeto, visando sua expansão para as demais escolas municipais de Belo Horizonte.

Segundo informações apresentadas pela SMED, o SIM surgiu da necessidade de atender a grande demanda de uso dos recursos de TI por professores e alunos nas escolas municipais, tanto na escola integrada quanto na escola em turno regular. A SMED ainda aponta como os principais impactos da não realização do projeto o acirramento da disputa interna entre a escola integrada e a escola regular pelo uso dos laboratórios de informática, bem como a impossibilidade de montagem de novos laboratórios, dadas as limitações físicas das escolas (BELO HORIZONTE, 2001). Isso demonstra a importância desse projeto para que a política de uso das TIC na educação continue avançando.

Em função dos critérios estabelecidos, foram escolhidas escolas que (i) possuíssem grande área física ou com mais de um pavimento, (ii) fizessem uso intenso do laboratório de informática, (iii) contassem com uma gestão que apoiasse o uso da informática nos processos de ensino-aprendizagem, e (iv) participassem do PEI. A partir dessas características, foram selecionadas três escolas. Em notícia publicada em 4 de fevereiro de 2014, no Diário Oficial do Município, a assessoria de imprensa da prefeitura afirmou a intenção de ampliar o projeto para outras 50 escolas. A fase inicial do projeto – aprovação, liberação de verba, compra de equipamentos, montagem e configuração da infraestrutura – teve início em setembro de 2010, e foi concluída em agosto de 2011. Os equipamentos começaram a ser utilizados pelos alunos em setembro daquele mesmo ano.

Inicialmente, o sistema operacional que seria utilizado no projeto era o **Linux Metasys**, fornecido pela empresa **Metasys**<sup>4</sup>. Esse sistema operacional continha aplicações que dariam ao professor o controle para determinar os programas e sites que os alunos poderiam acessar. No entanto, os aplicativos não funcionaram. Segundo o relatório final do projeto piloto, elaborado no final de 2011, a **Metasys** não conseguiu configurar os aplicativos no ambiente de rede das escolas. A alternativa mais viável foi o sistema operacional **Linux Libertas**, já utilizado na maioria das máquinas das escolas, e com o qual já há familiaridade.

O **Linux Libertas** oferece aos usuários um conjunto de aplicativos livres, tais como editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentação, gerenciador de banco de dados, editor de desenhos vetoriais e **bitmaps**, navegadores para acesso e comunicação através da Internet, ferramentas de comunicação instantânea pela Internet, pacotes educacionais, multimídia e jogos. Além disso, possui recursos de acessibilidade para cegos.

A infraestrutura utilizada pelo projeto SIM consiste em 70 **netbooks**, dois **notebooks** para uso dos professores, dois cabos para armazenamento e carga simultânea nas baterias de 35 **netbooks**, um servidor de arquivos e rede sem fio que cobre toda a escola. Os **netbooks** adquiridos para o projeto possuíam características apropriadas para uso dos alunos em atividades de ensino e em ambientes diversos. Entre as características descritas no projeto, destacam-se a tela visível mesmo sob a luz do sol, peso e tamanho reduzidos, resistência à queda de altura equivalente a de uma carteira, câmera embutida para fotografar e filmar, microfone e alto-falantes, teclado e tela resistentes à água. Como os dispositivos e seus acessórios são móveis, os professores têm a oportunidade de transportá-los para suas salas de aula.

O projeto SIM foi implementado em quatro fases. Na primeira fase, foram adquiridos os equipamentos pelas caixas escolares, e um aceite técnico foi emitido pela Prodabel, atestando que os equipamentos estavam em conformidade com as especificações técnicas necessárias para o projeto. Essa fase teve início em janeiro de 2011, e seu término se deu em 15 de abril do mesmo ano.

Na segunda fase, foram realizadas pela Prodabel a implementação e a configuração da rede sem fio, concluídas em abril de 2011. Na terceira fase, por sua vez, foi

---

4 Metasys é uma empresa de desenvolvimento de soluções tecnológicas com base em plataformas de software livre, tendo produtos para os setores educacionais.

instalado o sistema operacional *Linux Libertas* nos *netbooks*, e foram testados os aplicativos educacionais e de escritório, bem como a Internet. Na quarta e última fase, deu-se a formação dos professores e dos agentes de informática que atuaram junto ao SIM. Em setembro de 2011, os equipamentos começaram a ser utilizados pelos alunos e professores.

Para a avaliação do uso da sala de informática móvel, a Gerência de Planejamento e Informação elaborou um Plano de Ação e um questionário que deveria ser preenchido pelo professor antes e depois do uso. Os dados coletados por esses instrumentos foram consolidados pelos agentes de informática, os quais acrescentaram as informações relativas ao quantitativo de professores e de alunos usuários do SIM. Esses dados foram utilizados na elaboração do relatório final do projeto piloto, que consolidou todas as informações nas três escolas e compreendeu os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2011. O relatório apresentou informações relativas à infraestrutura, aos custos, à formação dos professores e ao uso. Também apresentou os problemas enfrentados na implantação, bem como as decisões tomadas para que o projeto prosseguisse. Entretanto, esse relatório não oferece um panorama efetivo de como o SIM tem contribuído para a utilização das TIC pelos professores nas três escolas piloto do projeto.

O monitoramento do projeto pela RME-BH ainda é precário. Há dados sobre infraestrutura e registros de dificuldades, mas resta, ainda, saber se oferece benefício para uma maior integração do uso das TIC nas salas de aula, ou se vem sendo utilizado isoladamente, sem nenhuma articulação com o currículo ou com as demais atividades e projetos escolares. Chama a atenção, também, como os professores receberam e percebem esse recurso.

Diante do exposto, algumas questões devem ser pensadas antes da expansão do projeto para toda a RME-BH. Dentre elas, duas merecem atenção especial e devem ser levadas em consideração pelo gestor que deliberará essa expansão: (i) o SIM tem resolvido o problema da competitividade entre as atividades da escola regular e da escola integrada? (ii) A sala de informática móvel foi integrada às atividades e práticas dos professores, ou constitui apenas recurso acessório desvinculado de um contexto mais amplo?

## Referências

AZEVEDO, S. Políticas públicas e governança em Belo Horizonte. **Cadernos Metrópole**, n. 3, pp. 65-79, 2000. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/download/9328/6923>>. Acesso em: 21 out. 2014.

BELO HORIZONTE. **Decreto 14.159, de 28 de outubro de 2010**. Dispõe sobre a transferência e utilização dos recursos financeiros às Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1046095>>. Acesso em setembro de 2014.

BELO HORIZONTE. Arquivo Secretaria Municipal de Educação. Documento Plano de trabalho relativo ao convênio firmado entre a Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Departamento de Ciência da Computação, Empresa de Informática e Informação do município de Belo Horizonte S/A - PRODABEL e a Secretaria Municipal de Educação. 2001.

BELO HORIZONTE. Arquivo Secretaria Municipal de Educação. Documento **Sociedade da informação e educação: direito à educação e inclusão social**. 2002a

BELO HORIZONTE. Arquivo Secretaria Municipal de Educação. Documento Relatório de Atividades. Dezembro, 2002b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CGI. **TIC Educação 2012: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Acesso à Internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2011. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso\\_a\\_Internet\\_e\\_posse\\_celular/2011/PNAD\\_Inter\\_2011.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_Internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2014.

LARANJO, J. C. **Informatização da rede municipal de ensino de Belo Horizonte: uma análise do seu impacto sobre o trabalho docente**. (Dissertação de mestrado).



Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC84WMX4/disserta\\_\\_o\\_jacqueline\\_de\\_castro\\_laranjo.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC84WMX4/disserta__o_jacqueline_de_castro_laranjo.pdf)>. Acesso em: 15 março 2015.

## A ATUAÇÃO DO PROFESSOR PRESENCIAL NO PROJETO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM

João Ribeiro Costa\*

Vítor Fonseca Figueiredo\*\*

Carolina Alves Magaldi\*\*\*

Eliane Bettocchi Godinho\*\*\*\*

O presente caso de gestão faz parte das reflexões desenvolvidas na dissertação de João Ribeiro Costa, no 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). A dissertação foi orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Bettocchi Godinho e coorientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina Alves Magaldi. O artigo foi escrito, ainda, em parceria com Vítor Fonseca de Figueiredo, assistente de orientação do referido PPG. Pautado em sua experiência como professor e gestor no interior do Amazonas, o autor procura analisar, em sua pesquisa, as dificuldades na implementação de uma estratégia do governo estadual para oferecer o ensino médio às comunidades rurais. O estudo se detém na análise de um projeto específico, baseado no emprego de tecnologia para a transmissão de aulas, via satélite, para salas distribuídas nas áreas rurais de cada um dos 62 municípios do estado. A intenção é avaliar os

\*Mestrando do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Coordenador da Escola Matriz do Projeto Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia (EMPMT) na cidade de Parintins/AM.

\*\*Assistente de orientação no Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Especialista em educação à distância e mestre em História (UFJF).

\*\*\* Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Design (PUC-RJ).

problemas referentes à atuação de um ator chave no desenho deste modelo de ensino: o professor presencial. Para tanto, a análise se pauta na avaliação de um lócus específico, i.e., das áreas atendidas por essa iniciativa, no município de Parintins, entre os anos de 2007 e 2014.

O governo do Amazonas, através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM), implementou, no ano de 2007, o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT). O propósito, a partir dele, foi superar os entraves à oferta de educação pública no estado, os quais consistem em adversidades geográficas e climáticas, bem como a falta de recursos humanos para atuarem na área da educação. A intenção do projeto foi universalizar a oferta dessa etapa do ensino, sobretudo para as populações ribeirinhas, as quais, devido às adversidades, tiveram restritas suas oportunidades por muito tempo.

O estado do Amazonas possui uma área de 1.559.159.148 km<sup>2</sup> distribuídos entre 62 municípios. Em termos populacionais, segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado possui 3.483.985 habitantes (IBGE, 2010a). As amplas dimensões do território, conciliadas ao diminuto contingente populacional, resultam em um baixo índice de densidade demográfica, 2,23 ha/km<sup>2</sup>, e em grandes distâncias entre os centros urbanos. Além disso, o estado possui características naturais que interferem na organização das relações econômicas e sociais dos povos da região. Além de ser formado, em sua maior parte, por mata densa, os rios constituem o principal percurso. Todavia, devido ao regime de chuvas na Amazônia, a cada seis meses ocorre a vazante, isto é, o período de seca. Em função disso, o transporte de cargas e de passageiros por barco fica comprometido, o que resulta no isolamento de inúmeras comunidades do interior.

Em razão dessas especificidades, até 2006, o ensino médio era oferecido apenas em Manaus ou na sede dos municípios, o que inviabilizava a continuação dos estudos dos residentes nas comunidades rurais. Com o objetivo de atender à exigência constitucional de universalizar a oferta da educação básica, o Projeto de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica surgiu como uma alternativa para superar os desafios. Não fosse pela oportunidade proporcionada pelo avanço das tecnologias de comunicação e informação (TIC), capazes de transmitir e receberem dados de áreas remotas do globo terrestre, o estado teria grandes

dificuldades para cumprir os dispositivos legais que determinam a obrigatoriedade da oferta do ensino médio à população. A própria proposta pedagógica do projeto expõe que, além das distâncias a serem superadas, a falta de infraestrutura escolar da rede estadual nessas localidades e de professores qualificados para atuarem em todas as áreas que compõem o currículo do ensino médio justificam a necessidade de ações que envolvam a mediação tecnológica (AMAZONAS, 2014a, p.09).

Nesse sentido, o projeto atende à demanda de indivíduos que não tinha oportunidade de continuar os estudos nos centros urbanos por diversas razões. Dentre elas, estão a dificuldade de deslocamento diário para as cidades, a impossibilidade de deixar o convívio dos familiares por falta de moradia na área urbana, e a falta de condições financeiras para sobrevivência em outro lugar. Portanto, a importância do projeto também está relacionada à possibilidade de manter os estudantes junto as suas bases produtivas, caracterizadas pela produção agropecuária, pela pesca e por outras fontes de sobrevivência, evitando, assim, o êxodo rural, um dos problemas que contribuiu para o aumento populacional e para o crescimento desordenado das cidades, inclusive no Amazonas.

Essa dificuldade para a continuidade dos estudos era algo muito comum, até a implementação do projeto na cidade em questão. Localizada a cerca de 370 quilômetros da capital do estado, Parintins fica próxima à divisa com o Pará. Segundo dados do Censo de 2010, o município possui cerca de 102.000 habitantes (IBGE, 2010b). Apesar da expressividade desse número populacional, até o ano de 2006, o ensino médio em Parintins era ofertado pela rede estadual de educação somente em escolas localizadas na sede do município. Desse modo, por muito tempo, os jovens que concluíam o 9º ano do ensino fundamental nas escolas da rede municipal das comunidades rurais foram privados da oportunidade de prosseguirem com os estudos. Nesse sentido, a assinatura, em 2007, do Protocolo de Intenções entre o governo do estado e a prefeitura de Parintins para a implementação do ensino médio presencial com mediação tecnológica representou o cumprimento do direito constitucional de todos os indivíduos, inclusive dos moradores das comunidades mais distantes, de continuarem os estudos (AMAZONAS, 2007).

Para dimensionar a demanda pelo ensino médio nas áreas rurais de Parintins, apresentamos, na Tabela 1, o quantitativo de alunos que cursaram o ensino médio em

2007, primeiro ano de funcionamento do EMPMT, e em 2014, último ano com dados consolidados no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas/SIGEAM.

**Tabela 1. Comparativo de alunos que cursaram o ensino médio em Parintins/AM (2007-2014)**

N°	ESCOLAS	Quantidade de alunos que cursaram o Ensino Médio	
		2007	2014
01	EE Senador João Bosco	731	612
02	Colégio Batista de Parintins	322	481
03	EE Brandão de Amorim	1.112	1.029
04	EE Dom Gino Malvestio	709	937
05	EE Ir. Sá	269	279
06	Colégio Nossa Senhora do Carmo	382	412
07	EE Senador Álvaro Maia	151	-
08	EE Tomaszinho Meirelles	819	840
09	Centro de Educação de Tempo Integral - CETI	-	153
	TOTAL PARCIAL	4.495	4743
10	Centro de Ensino Mediado por Tecnologia de Parintins	516	1.658
	TOTAL GERAL	5.011	6.401

**Fonte:** Tabela adaptada pelo autor a partir de dados do SIGEAM da Coordenadoria Regional da Seduc/Parintins (2014).

Em 2007, foram matriculados 4495 alunos nas 9 instituições que ofereciam o ensino médio na sede do município de Parintins. Em 2014, as mesmas escolas receberam 4743 discentes, o que representa um aumento de 5,1% para todo o período. Já no EMPMT, em 2007, foram atendidos 516 alunos e, em 2014, 1658 estudantes, o que representa um crescimento de 68,8% em sete anos. Se calcularmos, com base nesses números, o incremento médio anual de alunos em termos percentuais, temos para o ensino presencial, na sede municipal, um aumento de cerca de 0,78% por ano. No caso do EMPMT, o acréscimo anual ficou em torno de 9,8%. Outro dado interessante com relação aos números do projeto é o aumento da participação

do EMPMT na soma total de alunos do ensino médio de Parintins. Em 2007, o EMPMT representava apenas 11,4% de total de alunos nesta etapa de ensino; em 2014, eles já correspondiam a 34,9%. Todos esses dados são bastante expressivos e ajudam a dimensionar a demanda por nível médio na área rural de Parintins, que, até a implementação do projeto, havia sido reprimida. A quantidade de pessoas impossibilitadas de cursarem o nível médio era tão grande que, no ano de 2009, por ocasião da colação de grau das primeiras turmas concluintes do EMPMT, foi comum observar salas em que pais e filhos estudavam juntos. Eram gerações distintas que, até então, não haviam tido a oportunidade de concluírem a educação básica.

Para que o EMPMT funcionasse em Parintins, foi necessário que o projeto fosse instalado em uma escola estadual que oferecesse o ensino médio na sede do município. A instituição de ensino escolhida pela Seduc/AM – Escola Estadual Senador Álvaro Maia –, passou a ser denominada Escola Matriz. Em 2014, pelo Decreto Estadual 34.857, foi transformada em Centro de Ensino Mediado por Tecnologia de Parintins (AMAZONAS, 2014b). Após essa transformação, a escola passou a ter a responsabilidade de realizar a matrícula dos alunos, fazer a lotação dos professores presenciais, monitorar o funcionamento das salas de aula espalhadas pela área rural, dar suporte técnico e pedagógico aos professores presenciais, cuidar da vida acadêmica dos alunos e certificá-los após a conclusão das três séries do ensino médio. Quanto às salas de aula das escolas municipais das 40 comunidades onde funciona o projeto, essas são denominadas salas anexas.

Embora o projeto seja de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, a assinatura do Protocolo de Intenções com a prefeitura representou uma parceria entre o estado e o município, uma vez que o projeto foi implementado em escolas da rede municipal de educação, com exceção das escolas estaduais dos distritos do Mocambo do Arari e de Caburi. Através do Protocolo de Intenções, a prefeitura assumiu a responsabilidade de gerenciar o transporte escolar e a merenda. Além disso, cabe ao município manter as salas de aulas em condições básicas de funcionamento e zelar pela segurança e pela guarda dos equipamentos. Em contrapartida, o estado ficou com a responsabilidade de repassar os recursos à prefeitura, bem como de fornecer combustível para

o funcionamento dos geradores das comunidades que não são atendidas com energia elétrica. Ademais, toda a estrutura didático-pedagógica e operacional do curso fica a cargo da Secretaria Estadual de Educação.

Para atingir o objetivo de ofertar o ensino médio aos estudantes do interior do estado, a Seduc/AM montou uma grande estrutura tecnológica e instalou o projeto em todos os seus municípios. Essa estrutura permite a transmissão das aulas das disciplinas e séries, conforme a matriz curricular, através do centro de mídias. Esse é um complexo educacional localizado em Manaus, em prédio anexo à Seduc/AM, e é formado por vários estúdios. Desses estúdios, são transmitidas as aulas em tempo real, via satélite, pelo sistema IPTV<sup>5</sup>, para as salas de aula do projeto instaladas nas comunidades rurais dos municípios do interior do estado, assim como para algumas áreas da grande Manaus. É no centro de mídias que atua um dos dois atores principais deste projeto: o chamado professor ministrante.

De acordo com a Seduc/AM, o professor ministrante é um profissional graduado, especialista ou mestre em uma das disciplinas que compõem a grade curricular do ensino médio. No centro de mídias, há uma equipe de professores ministrantes, e cada um deles é responsável pelo planejamento e elaboração das aulas de sua disciplina com o auxílio de pedagogos, supervisores e técnicos. Esses profissionais ficam com a responsabilidade de transformar as aulas em produto televisivo, a ser transmitido às salas de aula diária e simultaneamente para todo o estado. A concepção pedagógica e comunicativa do projeto possibilita a interatividade entre os agentes do processo: professores ministrantes, professores presenciais e alunos. Isso ocorre graças à simultaneidade na transmissão diária das aulas às salas distribuídas nas comunidades rurais do interior do estado (AMAZONAS, 2014a, p.10).

Apesar de se valer de um modelo de educação à distância, o projeto detém características de um ensino presencial. Embora as aulas sejam ministradas por

---

5 O IPTV (Internet protocol television), conectividade da TV com a Internet, é um novo método de transmissão de sinais televisivos que utiliza o protocolo IP Internet Protocol como meio de transporte do conteúdo. Na IPTV, o conteúdo é enviado apenas em streaming (fluxo de mídia: forma de distribuir informação multimídia numa rede através de pacotes na Internet, sendo reproduzida à medida que chega ao usuário), porém com garantia de qualidade na entrega. O receptor é um aparelho set-top box ligado à televisão (semelhante ao aparelho da televisão a cabo). Permite a entrega de áudio e vídeo com alta qualidade, dependendo de uma conexão banda larga.

um especialista direto da capital, os alunos, inclusive por exigência legal<sup>6</sup>, devem se reunir diariamente na sala de aula de sua comunidade, onde assistem às aulas e têm a sua frequência computada. Nessas salas, os discentes também cumprem as atividades propostas, respondem aos exercícios, fazem os testes e avaliações e tiram suas dúvidas. Nesse sentido, embora o modelo adotado pelo projeto tenha permitido a superação das barreiras impostas pela geografia, pelo clima e pela falta de professores graduados, não possibilitou a total flexibilidade de tempo e espaço característicos de um sistema de ensino à distância. Nesse formato, que combina recursos tecnológicos de ensino à distância e atividades presenciais, a atuação de outro ator possui relevância: a do professor presencial. Esse profissional é o responsável pela funcionalidade do programa e pela mediação tecnológica e pedagógica no *lócus* de cada sala de aula. A ele cabem orientar e incentivar os alunos quanto ao cumprimento das normas pedagógicas e sobre as especificidades do projeto. Com base nesses aspectos, o presente caso de gestão se norteia pela seguinte questão: como tem se desenvolvido o trabalho dos professores presenciais no Projeto Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia em Parintins? O objetivo é analisar as dificuldades do professor presencial como mediador do processo educacional nesta modalidade de ensino.

O professor presencial é o profissional encarregado pela funcionalidade do programa na sala de aula. É ele quem orienta e acompanha os alunos nas aulas, na resolução das dinâmicas locais interativas (DLIs), no envio de dúvidas aos professores ministrantes através do *chat*, no momento de interatividade e de revisão das aulas. Além disso, ele é responsável pela aplicação das avaliações que são elaboradas pelos professores ministrantes e enviadas por *e-mail*. Mais uma atribuição importante do professor presencial refere-se ao envio das notas dos alunos ao Sistema de Controle Acadêmico do Centro de Mídias (SCA) e à Secretaria do Centro de Ensino Mediado por Tecnologia, para que sejam inseridas no SIGEAM.

Para desenvolverem essas atribuições, os professores presenciais devem ter nível superior de ensino e serem contratados a partir de processo seletivo realizado pela

---

6 De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, na modalidade presencial de ensino, a escola é responsável pelo controle de frequência. De acordo com o documento, em seu artigo 24, Inciso VI, "o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme disposto em seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação" (BRASIL, 1996).



Seduc/AM para atuarem nas comunidades pelo período de dois anos. Contudo, os professores presenciais não precisam ser graduados nas disciplinas que serão ministradas, por módulos, pelo centro de mídias. A exigência se prende à certificação de nível superior do postulante ao cargo e ao local de sua residência, que, obrigatoriamente, deve ser a mesma da comunidade em que prestará serviços. Nesse aspecto, o que é considerado não são os conhecimentos específicos do candidato na disciplina em curso, mas seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Pelo desenho do projeto, a responsabilidade pelos conhecimentos específicos fica a cargo do professor ministrante. Ao professor presencial fica a atribuição de atuar quase como um técnico, responsável pela operacionalização dos equipamentos e pelo cotidiano da sala de aula. A não exigência de formação específica para o professor presencial, de acordo com a matéria em curso, pauta-se em um aspecto simples, mas significativo: não há profissionais qualificados para assumirem as disciplinas em cada sala de aula de ensino mediado no interior do Amazonas. Caso houvesse essa exigência, o projeto se tornaria inviável.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2011 e 2013, houve um aumento na quantidade de professores com graduação no Amazonas, o que reflete a implementação de políticas, sobretudo federais, para a formação de quadros para a educação, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). De acordo com os dados, a principal carência de profissionais formados está nos anos iniciais da educação infantil, seguidos pelos anos finais. Já o ensino médio é o mais bem atendido por professores graduados. Em 2011, esse número chegava a 94,1% dos docentes que atuavam nesta etapa e, em 2013, o número subiu para 97,6%, conforme é possível observar nos dados da Tabela 2, a seguir:

**Tabela 2: Percentual de docentes com curso superior no Amazonas entre os 2011, 2012 e 2013**

	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino médio	Educ. prof.	EJA	Educ. esp.
	Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais				
2011	52,1	51,9	52,3	70,1	64,4	74,4	94,1	97,6	67,9	71,3
2012	60,2	58,5	60,8	73	70,5	74,6	96,1	97,7	71,7	78,6
2013	61,4	56,3	62,9	73,3	69,8	75,7	97,6	98,3	68,4	77,8

Fonte: tabela elaborada a partir de dados do Observatório do PNE (BRASIL, 2014a).

Todavia, esses números devem ser analisados com cuidado. Boa parte dos professores graduados possui formação em Pedagogia e Normal Superior, que são os cursos superiores mais ofertados, já que os anos iniciais e finais são os mais carentes de profissionais qualificados no estado. Porém, logo após a formação, ocorre uma migração desses graduados para o ensino médio. Tal situação, portanto, é problemática, pois os quadros da educação infantil e fundamental sofrem com a falta de profissionais qualificados, assim como o ensino médio, que recebe professores sem formação específica para atuarem nas disciplinas de seu currículo. Essa informação pode ser comprovada com dados do Inep sobre a formação dos professores em Parintins, em 2009 e 2013, presentes na Tabela 3, a seguir:

**Tabela 3: Porcentagem de professores do ensino médio, em Parintins, que tem licenciatura na área em que atuam (2009-2013)**

Ano	Total	Com superior	Com licenciatura	Com licenciatura na área em que atua				
2009	100%	762	90,6%	690	62,6%	477	6,4%	49
2010	100%	797	93,5%	745	80,9%	645	9,3%	74
2011	100%	958	99,1%	949	77,9%	746	13,2%	126
2012	100%	1.192	99,2%	1.182	91,6%	1.092	13,7%	163
2013	100%	1.433	99,9%	1.432	95,9%	1.374	14,9%	213

Fonte: BRASIL, 2014b.

De acordo com os números, de 2009 a 2013, a quantidade de professores que trabalham no ensino médio e que possuem licenciatura na área de atuação aumentou significativamente, passando de 49 para 213. Em termos percentuais, o aumento sobre o conjunto total de docentes foi de 100%, uma vez que passou de 6,4% em 2009, para 14,9% em 2013. Ainda assim, pelo ângulo oposto, temos, em Parintins, 95,9% dos professores graduados trabalhando fora de sua área de formação, o que corresponde a 1374 docentes.

Na Tabela 4 apresentamos a habilitação profissional daqueles que compuseram o quadro de professores ativos no EMPMT em 2014. A análise da tabela revela que não há professores habilitados em todos os componentes da matriz curricular do Ensino médio, uma vez que faltam professores de Geografia, Sociologia e Língua Estrangeira. Além disso, dos 109 professores que atuaram no projeto, 68 não são profissionais formados para atuação no ensino médio, o que corresponde a 62,3% do total do quadro de docentes do município. O destaque é o grande número de professores formados em Pedagogia e Normal Superior, licenciaturas que não habilitam o professor à docência no ensino médio.

Devido à carência de professores com formação em nível superior, há casos em que a Seduc/AM dispensa a exigência do curso de graduação e contrata pessoal residente na comunidade com formação de nível médio como professor presencial. Embora seja uma solução, não é a melhor. Se a presença de um professor graduado para fazer a mediação de uma disciplina diversa de sua área de formação já é prejudicial, a de um funcionário que não domina apropriadamente os conteúdos e nem aspectos didático-pedagógicos é ainda pior. Por isso, o contato do professor presencial com o professor ministrante é tão importante. Muitas vezes, o professor local exerce o papel de mero auxiliar, para ajudar os alunos nas dúvidas mais prementes. O contato pela plataforma do projeto se dá por meio de perguntas referentes às dúvidas dos alunos sobre o conteúdo explicado em aula, sobre as avaliações enviadas aos estudantes, bem como orientações sobre trabalhos de pesquisa em equipe. São informações do cotidiano da sala de aula que ficam registradas no banco de dados do sistema.

**Tabela 4: Formação dos professores presenciais do EMPMT de Parintins em 2014**

CURSO SUPERIOR	TOTAL DE PROFESSORES
Licenciatura Plena em Pedagogia	23
Licenciatura Plena em Letras	07
Normal Superior	45
Licenciatura Plena em Matemática	04
Licenciatura Plena em História	07
Licenciatura Plena em Ciências	13
Licenciatura Intercultural Indígena	01
Licenciatura Plena em Química	05
Licenciatura Plena em Física	01
Licenciatura Plena em Artes	01
Licenciatura Plena em Filosofia	01
Licenciatura Plena em Biologia	01
TOTAL	109

Fonte: Adaptado da Secretaria do Centro de Ensino Mediado por Tecnologia de Parintins

No dia a dia de suas atividades, os professores presenciais precisam ligar os equipamentos 30 minutos antes do início das aulas para receberem o roteiro das matérias. Logo, não há tempo para a formação pedagógica. Esse roteiro contém as orientações didáticas e as cartelas que trazem o resumo dos assuntos que serão tratados na aula do dia. Além do mais, os alunos recebem livros do Programa Nacional do Livro Didático, que auxiliam na aprendizagem conduzida pelos professores presenciais.

Os alunos têm a possibilidade de rever os conteúdos ao final de cada aula, em um tempo de 30 minutos que é denominado “momento de interatividade”. Esse é um espaço de socialização para a participação de alunos de outras localidades do estado, na tela da TV, mediante solicitação do professor presencial. Além disso, é o momento em que o professor presencial pode enviar questionamentos através do **chat** público, que é visualizado por todos aqueles que estão conectados, ou do **chat** privado, em que somente a sala de aula com o **login** é visualizada pelo professor ministrante.

Portanto, nas comunidades, os professores presenciais são os responsáveis diretos pelo bom andamento das atividades educacionais. Para tanto, necessitam receber suporte dos gestores das escolas municipais, seja através de fornecimento de materiais didáticos quanto de auxílio pedagógico.

As atitudes diárias do professor presencial estão relacionadas a (i) orientar os alunos sobre o cumprimento das normas pedagógicas da sala de aula, (ii) controlar a frequência às aulas, (iii) obter silêncio em sala por ocasião da transmissão, (iv) anotar as dúvidas surgidas para enviar aos professores ministrantes por meio do **chat** – pelo próprio professor ou pelos alunos, (v) incentivar os alunos a participarem do momento de interatividade para responderem às DLIs, dentre outras. Essas são ações que foram, gradativamente, definindo o perfil do bom professor presencial como mediador do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino. Conforme afirma Maia (2010), o destaque do professor presencial se dá pelo importante papel que executa no dia a dia da sala de aula, através de sua função pedagógica, gerencial e técnica. A função pedagógica diz respeito à garantia de um ambiente educacional onde o processo educativo possa ocorrer de forma tranquila, de modo a assegurar a aprendizagem dos alunos (COLLINS & BERGE, 1996). No que se refere ao desenvolvimento de atividades gerenciais por parte do professor presencial, elas estão relacionadas ao cumprimento das normas referentes às atividades diárias do curso, ao cumprimento dos horários de aula e dos prazos para o envio de atividades, notas e documentos. A função técnica refere-se ao domínio dos equipamentos, do acesso à plataforma, dos canais de transmissão, do recebimento do roteiro das aulas e das cartelas com a síntese dos assuntos a serem estudados em cada aula. Também inclui o envio e o recebimento de e-mails no **chat** público ou privado, a impressão das avaliações, entre outras atividades ligadas ao funcionamento da sala de aula.

No entanto, há também as dificuldades que os professores presenciais enfrentam, como a interrupção do fornecimento de energia elétrica, a falta de materiais de suporte pedagógico – tais como papel e **tonner** de tinta para a impressora –, defeito nos equipamentos, interrupção da conexão com a Internet, dentre outros fatores que interferem no bom andamento das atividades.

Já com relação à atuação dos professores presenciais, as reclamações, denúncias e cobranças feitas por pais, alunos e comunidade com o coordenador local do

projeto, em Parintins, de modo geral, estão relacionadas principalmente à ausência nas comunidades e, conseqüentemente, na sala de aula. Considerando a atuação desse professor no projeto Sala de Informática Móvel, foi elaborado e aplicado um questionário ao professor coordenador que atuou entre os anos de 2013 e 2014, bem como à Secretária do Centro de Mídias, que vem acompanhando desde a implementação, no ano de 2007. O objetivo do questionário foi fazer um levantamento prévio dos principais problemas referentes à atuação do professor presencial, dentre os quais se destacaram: (i) não assistir às aulas diariamente com os alunos; (ii) não sanar as dúvidas; (iii) ausentar-se da comunidade, deixando outra pessoa para cumprir suas atribuições em sala de aula ou mesmo deixando os estudantes sozinhos ou sem assistirem às disciplinas. Esses problemas constam, também, no relato dos alunos, dos pais e dos comunitários registrados nas atas das reuniões e em visitas técnicas às comunidades, bem como nas observações do gestor e da equipe pedagógica durante as reuniões de avaliação e planejamento com os professores presenciais, realizadas ao final de cada mês nas dependências do Centro de Ensino Mediado por Tecnologia de Parintins.

Embora no desenho do projeto esse ator tenha considerável importância para o funcionamento da proposta de ensino, em termos práticos, parece ocorrer uma desvalorização. Essa tem início no processo de contratação, que é temporária e sem garantia de renovação, pois depende de avaliação e de demanda local pelo ensino mediado, o que proporciona instabilidade profissional. Além disso, o fato de não dominar todas as disciplinas e conteúdos tira desse profissional a possibilidade de exercer um papel mais efetivo enquanto docente. O próprio desenho do projeto não favorece o trabalho dele, nem mesmo na disciplina de sua área de formação, já que o responsável pelo ensino das matérias é o professor ministrante.

Nesse cenário, o professor presencial ganha relevo nas atribuições técnicas e gerenciais, mas não educativas. Ainda assim, também não recebe, por parte da Seduc/AM, capacitação adequada para lidar com os equipamentos tecnológicos que tem que operar. Nesse sentido, ao buscarmos responder à pergunta central do caso de gestão sobre como se tem desenvolvido o trabalho dos professores presenciais em Parintins, surgem questionamentos subsidiários importantes, tais como: (i) a aplicação do modelo de educação mediado por tecnologia tem provocado uma desvalorização da atuação do professor presencial? (ii) Essa desvalorização pode comprometer a qualidade do EMPMT?

## Referências

- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Protocolo de Intenções celebrado entre o Estado do Amazonas, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino e o Município de Parintins, através da Prefeitura Municipal**. Manaus, 2007. pp. 1-2.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. **Proposta Pedagógica Ensino Médio com Mediação Tecnológica**. Manaus: Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas, 2014a.
- AMAZONAS. **Decreto 34.857**. Transforma a Escola Estadual Senador Álvaro Maia em Centro de Ensino Mediado por Tecnologia de Parintins. Manaus, 2014b.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 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: 14 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório do PNE**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/dossie-localidades>>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório do PNE**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/dossie-localidades>>. Acesso em 14 mar. 2015.
- COLLINS, M. & BERGE, Z.L. **Facilitating interaction in computer mediated online courses**. In: FSU/AECT Distance Education Conference. 1996. Disponível em: <http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>. Acesso em: 10 março 2015.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. **Censo 2010**. Amazonas. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=am>>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. **Censo 2010**. Parintins. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=130340&search=amazonas|parintins>>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- MAIA, H. de O. **Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas**: um estudo sobre competências inerentes ao professor presencial no município de Manaus. Dissertação de Mestrado. Málaga/Espanha, 2010.

## TUTORIA PARA ALÉM DAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFJF

Geysa de França\*

Luciana Verônica Silva Moreira\*\*

Adriana Rocha Bruno\*\*\*

O presente artigo foi produzido com base na pesquisa realizada pela mestranda Geysa França, em parceria com Luciana Verônica Silva Moreira, historiadora e assistente de orientação do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), e com a professora Adriana Bruno, doutora em educação e orientadora da pesquisa. O caso de gestão apresentado tem por base o trabalho desenvolvido pelos tutores dos cursos de graduação à distância oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob a coordenação do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nesse sentido, buscamos conhecer melhor as políticas que, institucionalmente, são direcionadas a esses sujeitos, visando sua formação e capacitação para atuação na Educação a Distância (EaD).

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/ MG.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em História Social (UFRJ).

\*\*\* Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Coordenadora dos tutores à distância do Curso de Pedagogia - FACED-UFJF-UAB. Doutora em Educação.



No Brasil, o conceito de EaD é definido oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

[...] Art.1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação à Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p.1).

Na literatura recente, são encontradas diferentes terminologias para definir essa modalidade, sempre apontando como característica comum o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para Santos (2009) a “educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663). A autora trata o conceito de educação **online** como um fenômeno da **cibercultura**, e defende que não se trata mais apenas da evolução da EaD, mas de um processo de hibridização que envolve as relações humanas e as interfaces digitais.

De acordo com Faria (2010), a evolução da Educação à Distância no Brasil está dividida em períodos. O primeiro período se estenderia até meados de 1970, marcado principalmente pela utilização da correspondência. O segundo período, que se estende até aproximadamente o ano de 1990, coincide com o período de industrialização e necessidade de mão de obra capacitada, e se caracterizou pela utilização de meios de comunicação audiovisuais – televisão e rádio. O terceiro período, ou **terceira geração**, como indica Faria (2010), tem início a partir da década de 1990, e se caracteriza “pela integração de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia” (FARIA, 2010, p. 19), e pela flexibilidade encontrada na integração de várias tecnologias.

Observa-se que, no Brasil, a partir da década de 1990, com o desenvolvimento e a ampliação do acesso às TIC, a EaD obteve avanços significativos não só no que diz respeito ao aumento da oferta, como também à legislação educacional que a normatizou como modalidade de ensino. Apesar de as legislações anteriores indicarem a possibilidade de modalidades de ensino além da presencial, considera-se que a legislação educacional de EaD no Brasil ganhou destaque e regulamentação própria somente a partir da década de 1990.

A Educação à Distância é entendida oficialmente como modalidade educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, mas foi a partir do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que seu Art. 80 foi regulamentado. O Decreto formaliza a EaD e, entre outras coisas, dispõe que essa modalidade deverá observar a legislação vigente, os critérios de certificação e a carga horária de acordo com a modalidade a que se aplica.

A LDB, em seu Art. 80 (regulamentado pelo Decreto nº 5.622), estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). O Decreto nº 5.622 institui, em seu Art. 2º, que a modalidade EaD poderá ser utilizada em todos os níveis e modalidades educacionais, salvo disposições em contrário. O referido decreto traz as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento dos órgãos competentes, estabelecendo formas de organização e credenciamento de instituições e da oferta.

Apesar de não se tratar de obrigatoriedade, o Decreto 5.622 indica que preferencialmente os profissionais envolvidos com a EaD devem conhecer as especificidades dessa modalidade de ensino. O mesmo documento, em seu Art. 26, Inciso IV, alínea “b”, orienta que as instituições credenciadas para a oferta de cursos de graduação devem observar a seguinte condição, entre outras: “seleção e capacitação de professores e tutores” (BRASIL, 2005).

De acordo com o Censo EaD publicado pela Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), em 2004, foram registradas as matrículas de 159.366 alunos em cursos na modalidade EaD (ABED, 2005). Em 2013, o Censo EaD registrou o total de 1.271.016 matrículas nesta mesma modalidade (ABED, 2013). O aumento expressivo na oferta/matrícula e na busca por alternativas de formação/capacitação via EaD, de acordo com os números apresentados, indica a necessidade de ampliação de estudos e pesquisas nesta área.

Pode-se considerar, para fins de delimitação temporal, que a função de tutoria na Educação à Distância ganhou destaque e passou a ser objeto de estudos e pesquisas a partir do início das atividades do Sistema UAB. Desde então, tem-se verificado um aumento expressivo no número de teses e dissertações sobre o tema. Nesse contexto de expansão dos estudos sobre a EaD, a pesquisa realizada por Tavares

(2011) já demonstrava, com base em diferentes autores, a necessidade de formação específica para o tutor.

O termo “tutor”, de acordo com os achados desta pesquisa, surgiu nos textos da legislação brasileira, pela primeira vez, através da Portaria n.º 301, de 7 de maio de 1998, em que o Ministério da Educação (MEC) determinou que, para se credenciarem para a oferta de cursos na modalidade EaD, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) deveriam apresentar uma descrição clara da política de suporte aos professores que iriam atuar como tutores (BRASIL, 1998).

A Portaria n.º 301, de 07 de abril de 1998, que normatiza os procedimentos de credenciamento das instituições para a oferta de cursos na modalidade EaD, deixa clara a relação entre docência e tutoria, aproximando o trabalho de tutoria do trabalho desenvolvido pelos professores.

Nesse sentido, é importante citar o Parecer 195 CNE/CES, de 13 de setembro de 2007, que trata das diretrizes para a elaboração, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de educação superior quanto no que tange à oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do Art. 6º, Inciso IV, do Decreto no 5.773/2006 (BRASIL, 2006). O parecer determina que os instrumentos de avaliação devam ser organizados em três documentos básicos: 1) instrumento de avaliação para credenciamento institucional; 2) instrumento de avaliação para autorização de cursos; 3) instrumento de avaliação para credenciamento de polos. No que se refere à capacitação e à formação continuada do tutor, é importante destacar o que o documento 1 define:

[...] 1) Para o credenciamento institucional, serão abordadas as seguintes dimensões de avaliação:

A. Dimensão 1: Organização Institucional para Educação à Distância

a) **Programa para formação e capacitação permanente dos tutores.** Missão institucional para atuação em EAD

b) Planejamento de Programas, Projetos e Cursos a distância

c) **Plano de Gestão para a Modalidade da EAD**

d) Unidade responsável para a gestão de EAD

e) **Planejamento de Avaliação Institucional (autoavaliação) para EAD**

f) **Representação docente, tutores e discente [...]** (BRASIL, 2007, grifo nosso).

A Dimensão 1 para credenciamento institucional determina que a instituição de educação superior deve se comprometer com a formação e a capacitação continuada do tutor, assim como deve elaborar um plano de gestão. Estabelece, também, a necessidade de avaliações institucionais para se verificar a qualidade do ensino ofertado, e a representação docente, de tutores e discentes. Ainda no que se refere ao credenciamento institucional, a Dimensão 2 reafirma a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na EaD, no contexto da UAB, ofertada pelas IPES:

B. Dimensão 2: Corpo Social

**a) Programa para formação e capacitação permanente dos docentes**

**b) Programa para formação e capacitação permanente dos tutores [...]**

(BRASIL, 2007, grifo nosso).

Desta forma, amplia-se a discussão acerca da capacitação continuada, incluindo de professores e tutores. As dimensões contempladas pelo Documento 2, que trata da autorização de cursos, complementa essa proposta ao tratar da organização didático-pedagógica:

A. Dimensão 1: Organização didático-pedagógica [...]

**f) Metodologia**

**g) Compatibilização entre as tecnologias de informação e comunicação e curso proposto**

**h) Formação inicial em EAD [...]**

**m) Articulação e complementaridade dos materiais impressos, materiais audiovisuais ou materiais para Internet (Web)**

**n) Materiais educacionais propiciam a abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos [...]**

(BRASIL, 2007, grifo nosso).

Analisando a diretriz para a organização didático-pedagógica e as dimensões anteriores, surgem algumas questões sobre o trabalho e a formação do tutor em atividade nos cursos de graduação à distância da UFJF. É importante identificar quais metodologias são passíveis de serem utilizadas como suporte na EaD da UFJF. Julgamos pertinente conhecer se as TIC estão sendo utilizadas de forma adequada, promovendo articulação entre as ferramentas tecnológicas e os materiais impressos,

bem como se está sendo feita uma pré-testagem dos materiais utilizados. Além disso, é fundamental verificar se o professor responsável por orientar e coordenar o tutor possui algum tipo de formação em EaD.

A partir dessas questões e das reflexões anteriormente tecidas, acreditamos que, no contexto da UFJF, os aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido pelos tutores dos cursos de graduação à distância necessita ser revisitado. Verificamos que a legislação, ao estabelecer as regras para o credenciamento, funcionamento e autorização dos cursos, deixa clara sua responsabilidade quanto à formação continuada do tutor.

Promulgada em 2010, a Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril, complementa as legislações anteriormente citadas quando exige, em seu Art. 9º, que para o exercício das atividades típicas de tutoria deve-se possuir “formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação” (BRASIL, 2010, p.9)

A proposta da UAB indica que “as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) participantes do Sistema UAB são as responsáveis pela seleção dos tutores de seus cursos, tendo autonomia para disporem de critérios diferentes de seleção” (BRASIL, 2005, [s.p.]). Essa colocação demonstra que não há um critério definido (uma política única nacional) para a seleção e atuação do tutor, ficando sob a responsabilidade das instituições, em acordo com seus projetos políticos pedagógicos, tais processos seletivos. Essa cenário implica considerar que a UFJF tem autonomia para realizar a seleção de seus tutores e para implementar uma política de formação docente, em meio à cultura digital e em rede, para os profissionais dos cursos à distância.

É importante destacar que o Sistema UAB conta com o Manual de Atribuições dos Bolsistas<sup>7</sup>, que define as atribuições do tutor e aponta, dentre outras coisas, que esse deve participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino. Contudo, apesar de existir o manual, esse não tem caráter normatizador, o que está relacionado à autonomia das universidades quanto à coordenação do trabalho. O Manual de Atribuições dos Bolsistas da UAB define, então:

---

7 1 A Resolução nº 26, de 5 de junho de 2009, estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes da preparação e da execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ela cita, em seu texto, um Manual de Atividades dos Bolsistas. Contudo, o manual encontrado denomina-se Manual de Atribuições dos Bolsistas.

## [...] 2.5 TUTOR

## a) Atribuições:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob a orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, [s.d.], p. 3).

Há que se considerar, como defendido por Costa (2008), a necessidade de investimentos em formação continuada de tutores, coordenadores e gestores que atuam em EaD, tendo em vista as dificuldades na transposição didática de conteúdos utilizados no ensino presencial para a modalidade à distância. Já Oliveira (2008, p. 20) alerta que “o docente, em sua formação inicial, isto é, na graduação, não tem formação para incorporar na sua prática pedagógica a educação online”. A autora indica a urgência de uma formação adequada aos professores, no ensino superior, para atuarem com EaD, e afirma a necessidade de desenvolver competências capazes de atenderem às novas demandas dessa modalidade de ensino.

A vulnerabilidade na tutoria é citada por Gatti (2009), que revela a necessidade de uma formação específica do tutor para se pensar em outras questões da EaD. No que diz respeito aos processos de mediação, seleção e produção de material didático, acredita-se que um conhecimento sólido na área de atuação contribui

para a qualidade do trabalho desenvolvido, tendo em vista as funções da tutoria descritas anteriormente.

Nas pesquisas realizadas, verificou-se que a seleção de tutores da UAB, na UFJF, é realizada utilizando-se de diferentes critérios, os quais podem incluir análise de currículo, prova escrita, dinâmicas de grupo e entrevista, além das exigências de formação e experiência profissional. Ao ser selecionado, o candidato deverá passar por uma capacitação que consiste em apropriação de recursos que são utilizados via Plataforma **Moodle**<sup>8</sup>. No entanto, não foram encontrados registros de estudos ou de formação direcionada à modalidade EaD, especificamente no que tangem às formações pedagógicas para a cultura digital (UFJF/CEAD, [s.d.], [s.p.]).

Na UFJF, os cursos oferecidos na modalidade EaD são de responsabilidade das faculdades e dos institutos que os oferecem, e seguem uma matriz curricular similar às dos cursos presenciais. No entanto, existe um órgão central responsável por assessorar e/ou coordenar os cursos na modalidade EaD na UFJF: o Cead. Esse assessora os cursos de graduação do Sistema UAB, assim como as especializações oferecidas na modalidade à distância. É responsável, ainda, pela divulgação de editais de seleção de tutores, de acordo com a necessidade indicada por cada curso ofertado, e também pela administração financeira das verbas recebidas para o custeio das atividades. Cada edital atende às peculiaridades informadas pelo coordenador do curso e observa as exigências da legislação vigente. Todo tutor, ao iniciar suas atividades como bolsista da UAB na UFJF, deve passar por uma capacitação organizada pelo Cead. Há, no entanto, exceções, como no Curso de Pedagogia à distância, em que os tutores passam por uma formação oferecida pelo próprio curso, e não necessariamente pelo Cead.

O Cead, anteriormente denominado Núcleo de Educação a Distância (NEAD), existe desde 2005. Em março de 2010, foi institucionalizado como um órgão suplementar da UFJF e, a partir de então, tornou-se responsável por “coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico relativas à Educação a Distância (EAD) da UFJF” (UFJF/CEAD, [s.d.], [s.p.]).

Os cursos de graduação e pós-graduação (**Lato Sensu**) à distância, oferecidos pela UFJF, ficam sob a responsabilidade das unidades acadêmicas (institutos e

---

8

2 O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre.

faculdades), mas são assessorados pelo Cead. Todos os cursos de graduação fazem parte do programa UAB, que prioriza a capacitação de professores da educação básica com a oferta de cursos de Licenciatura e de formação continuada. No entanto, o programa também disponibiliza cursos superiores em outras áreas do saber. Assim, o UAB pretende ampliar o acesso e melhorar a qualidade do ensino nas regiões atendidas pelos polos de apoio presencial, sediados em várias cidades brasileiras e, conseqüentemente, formar profissionais preparados para o mercado de trabalho (UFJF/CEAD, [s.d.], [s.p.]).

Todos os cursos à distância da UFJF são gratuitos e procuram manter o mesmo padrão de ensino dos cursos presenciais da instituição. São ministrados através da Plataforma **Moodle**, com atividades diárias (fóruns, **chats**, **emails**, videoconferência), e as provas presenciais são aplicadas no polo de apoio presencial, geralmente ao final de cada período letivo (UFJF/CEAD, [s.d.], [s.p.]). Atualmente, o Cead assessora 7 cursos à distância de graduação e 9 de pós-graduação, os quais somam cerca de 5000 alunos em 30 polos de apoio presencial. Os cursos de graduação atualmente oferecidos são: Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química.

Para a construção do presente caso de gestão, foram consultados, além de bibliografia referente ao tema, as legislações que tratam da EaD no Brasil, especialmente daquelas relacionadas à UAB. Alguns documentos pertencentes à UFJF e ao Cead foram utilizados para caracterizar o funcionamento da EaD no âmbito da UFJF, assim como as informações foram disponibilizadas através de seus respectivos sítios eletrônicos. Por fim, foi realizada uma entrevista com a coordenadora acadêmica do Cead, com o objetivo de melhor compreender a abrangência da gestão do órgão em relação aos cursos ofertados e seu papel na formação e capacitação de tutores.

Diante do exposto e considerando que a UFJF atende hoje a cerca de 7.000 alunos matriculados em diferentes cursos da modalidade EaD, e oferece cerca de vinte cursos a distância aproximadamente – entre formação continuada, graduação, especialização e mestrado –, torna-se imprescindível o estudo, a análise e a proposição de ações que possibilitem a construção da identidade institucional para essa modalidade de ensino no contexto da UFJF, assim como a elaboração de um programa próprio de formação de tutores para além do domínio dos recursos tecnológicos.



O caso de gestão descrito, ao abordar e problematizar o trabalho desenvolvido pelos tutores nos cursos oferecidos pela UAB no âmbito da UFJF, permite discutir as políticas de formação e capacitação direcionadas a esses sujeitos na instituição. Tais reflexões abrem caminho para a proposição de melhorias tanto para as condições de trabalho do tutor quanto para a qualidade do ensino oferecido nos cursos à distância. As questões levantadas se colocam, principalmente, aos gestores responsáveis pelo assessoramento dos cursos oferecidos pelo Cead, uma vez que esse é o órgão responsável por coordenar e supervisionar as ações relativas à EaD no âmbito da UFJF. Nesse exercício, as ações de sucesso já realizadas pela iniciativa isolada de algumas faculdades podem auxiliar na elaboração de uma política de formação direcionada ao tutor, contribuindo para o aumento da qualidade da mediação.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e à Distância**, 2005. Coordenação Fábio Sanchez, 1 ed., São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

\_\_\_\_\_. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem à Distância no Brasil 2012**. Tradução: Opportunity Translations. Curitiba: Ibpex, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 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: 8 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773/2006**, de 9 de maio de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm). Acesso em: 12 março 2015.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação (CNE) Parecer 195 CNE/CES**, de 13 de setembro de 2007. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces195\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces195_07.pdf). Acesso em: 12 março 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução/CD/FNDE nº 8**, de 30 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>. Acesso em: 23 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n.º 301**, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port301.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf). Acesso em: 4 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Aberta do Brasil (UAB). Anexo I. **Manual de Atribuições dos Bolsistas**. [s.d.] Disponível em: [http://www.unesp.br/uab/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=9215](http://www.unesp.br/uab/mostra_arq_multi.php?arquivo=9215). Acesso em: 24 set.2014.

COSTA, L. J. D. da. **Corpo e movimento na modalidade online**: limites e possibilidades. 2008. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

FARIA, A. & SALVADORI, A.. A educação à distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010. Disponível em: <http://iesp-rn.com.br/ftpiesp/Disciplinas%20PROISEP/M%F3dulo%204/EDUCA%C7%C3O%20C0%20DIST%C2NCIA/Texto%205%20-%20Educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>. Acesso em: 9 set. 2014.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em: 7 nov. 2014.

OLIVEIRA, M. E. de. **Docência online no ensino superior**: o desafio da formação de professores. 140 p. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2014.

TAVARES, E. A. B. M. **Olhares e vozes de tutores sobre o ser tutor**. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

UFJF. Centro de Educação a Distância (CEAD). **Perguntas Frequentes**. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/?p=284>. Acesso em: 2 set. 2014.

UFJF. Centro de Educação a Distância (CEAD). **Cursos**. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/?p=44>. Acesso em: 12 março 2015.

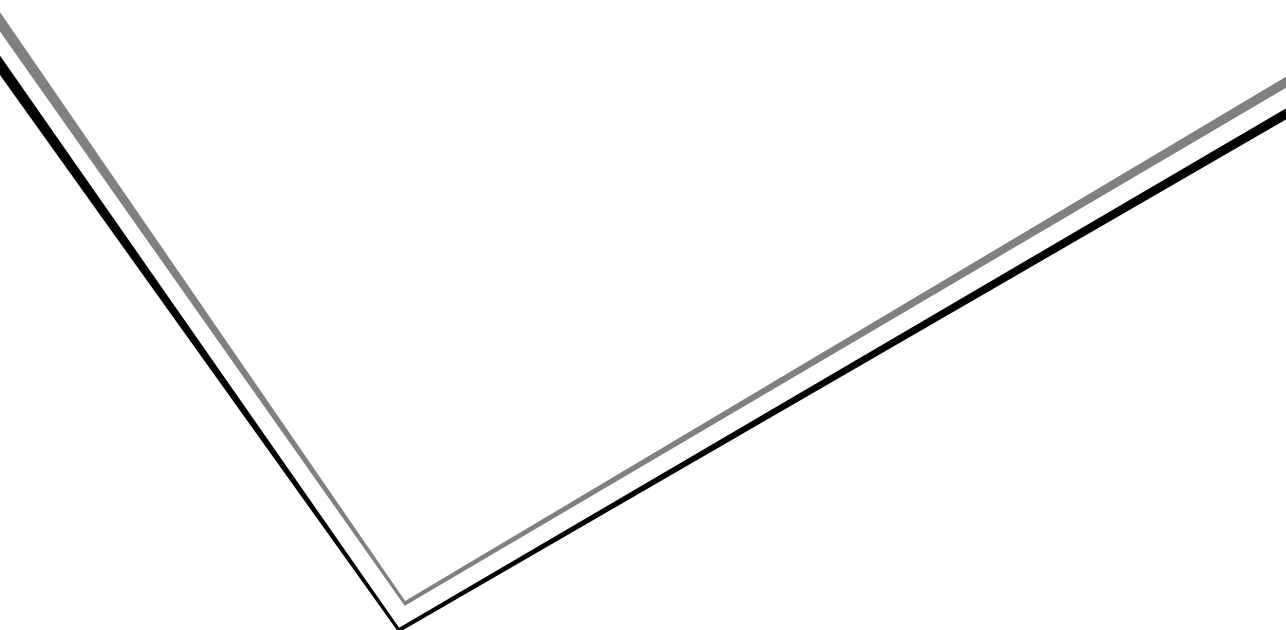
UFJF. Centro de Educação a Distância (CEAD). **Editais de seleção de tutores**. Disponível em: [http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2014/10/EDITAL-DE-TUTORES-APERFEI%C3%87OAMENTO\\_2.pdf](http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2014/10/EDITAL-DE-TUTORES-APERFEI%C3%87OAMENTO_2.pdf). Acesso em: 2 set. 2014.

UFJF. Centro de Educação a Distância (CEAD). **Institucional**. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/?p=43>. Acesso em: 2 set. 2014.



# SEÇÃO 5

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL





## AVALIAÇÃO EXTERNA: USOS E DESENHOS

Leonardo Ostwald Vilardi\*

A apresentação desta seção tem o condão de fazer uma análise crítica da temática ora discutida. Tendo em vista as características dos artigos que compõem o livro, ou seja, o formato dos casos de gestão com um viés descritivo, buscaremos, aqui, trazer algumas reflexões acerca dos usos e desenhos das avaliações externas no cenário brasileiro. Posteriormente, apresentaremos os textos que compõem a presente seção.

\* Analista de Formação em Ead do PPGP/CAEd/UFJF. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio.

Os anos de 1970 a 1990, no Brasil, no que diz respeito ao campo educacional, foram marcados pela universalização do acesso ao ensino básico. Em um primeiro momento, contudo, essa abertura significava atribuir à escola um espaço de gestão da pobreza. Essa característica foi sendo alterada na década de 1990, uma vez que da gestão da pobreza passou-se à ênfase no desempenho escolar. Outra importante alteração vivenciada pela escola foi o deslocamento do eixo descentralização-autonomia-participação para o eixo centralização-responsabilização-avaliação de resultados (BURGOS & CANEGAL, 2011). Superada a etapa de universalização do ensino fundamental, o Brasil passou a se ocupar da difícil tarefa de possibilitar a permanência e a progressão esperada dos alunos (BONAMINO & OLIVEIRA, 2013).

Após a universalização do acesso, o foco passou a ser a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Para alcançar tal objetivo, a escolha do governo brasileiro foi instituir um sistema de avaliação que possibilitasse traçar um diagnóstico do cenário educacional nacional. Dessa forma, em 1990, criou-se um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb, após diversas modificações, ganhou o desenho atual em 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Em 2013, uma nova avaliação passou a compor tal sistema: a Avaliação Nacional da Alfabetização (Inep, 2015).

Com a consolidação do sistema nacional de avaliação, diversos estados passaram, também, a investir nesse instrumento para obter um diagnóstico de suas redes de ensino, o que possibilitou um maior planejamento das ações implementadas. Em 2011, segundo o Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais da UFMG, 19 estados ganharam um sistema próprio de Avaliação (GAME, 2011).

Nesse sentido, Bonamino e Oliveira (2013, p. 36) afirmam:

[...] Em 25 anos de existência, a avaliação da educação em larga escala desenvolveu-se, no Brasil, de forma a abranger a grande maioria das escolas públicas de ensino fundamental do país e as escolas de ensino fundamental e médio de mais de dois terços dos estados. Nesse desenvolvimento, a Prova Brasil e as avaliações estaduais consolidaram, junto com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma abrangente política de avaliação da educação básica.



Dentro desse cenário de consolidação dos Sistemas de Avaliação Externa, as autoras defendem que tão importante quanto os dados produzidos por esses sistemas é a efetiva utilização para a alteração da realidade educacional, tanto no nível macro, das secretarias e/ou do ministério, quanto no nível micro, da realidade escolar. De acordo com o diagnóstico das pesquisadoras, começa-se a estabelecer uma cultura, no Brasil, de formulação de políticas públicas fundamentadas em evidências.

Brooke e Cunha (2011) afirmam que, até 2006, era observado um baixo uso dos resultados dos sistemas de avaliação estadual, apesar de melhorias significativas no desenho técnico e na confiabilidade deles. Assim, segundo elas, as justificativas para o baixo aproveitamento seriam as seguintes:

[...] as Secretarias ainda não percebiam o potencial dessas informações para a formulação de políticas de gestão de recursos e pessoal; as Secretarias estavam constrangidas de formular políticas de gestão pelas resistências encontradas entre os professores; e os instrumentos de avaliação usados pelas Secretarias nem sempre correspondiam aos usos almejados pelos gestores (BROOKE & CUNHA, 2011, p. 18).

A partir de um levantamento feito em 2010, as autoras afirmam que tais conclusões não podem mais ser aplicadas, uma vez que houve uma expansão e a sofisticação dos sistemas de avaliação, além da exploração de novas formas de se aproveitar os dados produzidos. Essa exploração está gerando uma diversificação nas práticas de gestão educacional. Os resultados das avaliações externas estaduais passaram, assim, a ser utilizados para a geração de indicadores próprios e para a avaliação do desempenho de diretores (BROOKE & CUNHA, 2011).

Diante da diversidade de iniciativas voltadas para o uso dos dados provenientes das avaliações em larga escala observadas no âmbito estadual, Brooke e Cunha (2011) propõem um sistema classificatório, a fim de sistematizar e categorizar a grande variedade de políticas existentes. Para a construção desse sistema, os autores utilizam dois eixos chave: (i) o uso atribuído aos resultados e (ii) as consequências geradas por esse uso, i.e., o nível de responsabilização.

Entre as políticas de responsabilização, observam-se as *low stakes*, em que as consequências pouco afetam o indivíduo ou a instituição, e as *high stakes*, cuja interferência na vida do indivíduo/instituição é significativa, principalmente no que tange aos professores. Brooke (2013) diz ter observado somente um exemplo no qual as consequências são dirigidas aos alunos, no caso de São Paulo, em 2001, em

que os resultados do Saresp, de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, foram utilizados para determinar a promoção ou a retenção de alunos.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Fundação Itaú Social, publicada em 2011, teve por objetivo “caracterizar e tipificar” os usos que têm sido feitos dos resultados e dos desenhos das avaliações externas. Para tanto, foram investigadas a rede estadual do Espírito Santo e as redes municipais de São Paulo, Sorocaba e Castro. O relatório afirma que a pesquisa permitiu a exploração de um terreno pouco conhecido, relacionado aos efeitos da avaliação no âmbito escolar e na percepção de seus atores.

O estudo distingue dois níveis de apropriação: (i) relativo às equipes centrais e intermediárias e (ii) ligado às unidades escolares e as suas respectivas equipes. Nos dois níveis, foram observados dois grupos de uso. Um primeiro refere-se a um tipo de apropriação voltada ao próprio desenho adotado pela avaliação externa, independente dos resultados divulgados em cada ciclo avaliativo. Já um segundo grupo diz respeito à observação dos erros mais frequentes dentro de um ciclo avaliativo.

Nota-se, pelo exposto, que autores e instituições vêm promovendo um grande esforço intelectual buscando compreender diversos aspectos ligados às avaliações em larga escala, principalmente no que diz respeito ao desenho utilizado e à utilização dos dados gerados.

Sobre o desenho utilizado nas avaliações, Bonamino e Oliveira (2013) apontam que a maioria das avaliações estaduais, bem como o Saeb, adotam dados seccionais, ou seja, há uma variação dos alunos avaliados a cada ano. Além dos dados relativos ao desempenho, os contextuais são obtidos de profissionais diferentes a cada ano. Esse modelo, na visão das autoras, impõe diversos limites para o uso dos resultados, como a impossibilidade de ofertar explicações para os efeitos dos fatores escolares no aprendizado do aluno. Dessa forma, as autoras propõem a adoção de desenhos longitudinais para as avaliações, uma vez que esses pressupõem a diferença entre desempenho e aprendizagem. Por fornecerem maior precisão nas mudanças temporais, focando na alteração do desempenho do aluno de um ano para o outro, permitem estimar o aprendizado, constituindo-se em um ponto-chave das pesquisas sobre o efeito escola e a eficácia escolar (BONAMINO & OLIVEIRA, 2013).

Sobre a utilização dos dados gerados, Vianna (2003) afirma que um problema a ser considerado é denominado “validade consequencial”, i.e., o impacto que a avaliação externa tem sobre o sistema, determinando mudanças de pensamento, gerando novos comportamentos, formando novas atitudes e promovendo novas ações. Isso demonstra em que medida a avaliação pode alterar a realidade da comunidade.

Discutindo o real impacto das políticas de bonificação, principalmente das voltadas para incentivos monetários, Brooke (2013) afirma que, para se optar por esse tipo de política, deve-se primar pela qualidade técnica dela, o que possibilitará a compreensão de seus efeitos. O autor ainda defende que, desde que pensado um desenho propício, tais políticas podem promover a equidade.

Dentro do cenário de desenvolvimento das avaliações externas e do crescente número de políticas que visem dar um efetivo uso aos resultados das avaliações em larga escala, a presente seção apresenta seis casos de gestão voltados para a discussão da temática.

Primeiramente, apresentamos o texto de Raimunda Passos, em coautoria com Luciana Verônica e Marcelo Câmara, intitulado **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**. O trabalho visa discutir como a gestão de duas escolas estaduais de Manaus trabalha os resultados do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam) com seus professores e pedagogos. As escolas selecionadas pertencem à mesma Coordenadoria Distrital Regional (CDE) e atendem a alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, será feita uma apresentação do Sadeam, incluindo as políticas estaduais voltadas para o uso dos resultados e das escolas objeto deste estudo.

O segundo artigo, de autoria de Orlando Félix de Moura, em coautoria com Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Núbia Aparecida Schaper Santos e Wagner Silveira Rezende, intitulado **Apropriação dos resultados do Sadeam em duas escolas da Rede Estadual do Amazonas** aborda a mesma temática do primeiro: a apropriação de resultados do Sadeam. O caso aqui descrito, contudo, aborda o uso dos resultados por duas escolas estaduais localizadas em Manaus, as quais oferecem o ensino fundamental e o ensino médio. A partir de tal análise, buscam-se responder a dois questionamentos: (i) a apropriação dos resultados do Sadeam tem sido, de fato, feita nas escolas? (ii) Como essa apropriação tem sido feita?

O terceiro texto, de autoria de Meiriane Ferreira Vieira, em parceria com Thamyres Wan de Pol Fernandes e Manuel Palácios da Cunha e Melo, é intitulado **Escola Estadual André Vidal de Araújo: rendimento escolar versus desempenho nas avaliações do Sadeam**. Esse descreve, também, um caso que tem como referência dados do SADEM. Aqui, entretanto, será descrita a situação de uma escola estadual que vem aumentando sua taxa de aprovação e conhecendo sucessivas quedas na média de proficiência da avaliação externa.

O quarto artigo, de autoria de Reinaldo de Oliveira Ferreira, em coautoria com Wallace Andrioli Guedes e Luiz Flávio Neubert, intitulado **Política de Avaliação Externa Bimestral: um estudo sobre sua utilização como ferramenta de gestão pedagógica nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro**, busca discutir o uso dos resultados do Saerjinho, programa de avaliação externa bimestral pertencente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro (Saerj). O Saerjinho detém algumas peculiaridades enquanto avaliação, uma vez que a Secretaria de Educação o classifica como uma avaliação externa. Contudo, a Portaria Seeduc/Sugen nº 174 torna o Saerjinho um dos instrumentos obrigatórios para a composição da nota bimestral. Pretende-se, com a análise realizada, trazer elementos para a discussão do papel da avaliação em larga escala no contexto da escola, e ponderar em que medida essa política pública contribui para a promoção de mudanças de comportamento em professores e alunos.

Em seguida, apresentamos o texto intitulado **O uso dos resultados do Avalie Ensino Médio Regular no planejamento da gestão**, de autoria de Lindinalva Gonçalves de Oliveira, em parceria com Gisele Zaquini Lopes Faria e Lina Kátia Mesquita, que tem como caso a utilização e a disseminação dos resultados do Sistema de Avaliação Baiano da Educação - SABE, especificamente de uma de suas avaliações, o Avalie Ensino Médio Regular. O recorte do estudo será a Diretoria Regional de Educação (Direc) 24 – Caetité. Cumpre, aqui, ressaltar que o desenho do Avalie Ensino Médio apresenta um formato baseado em um estudo longitudinal como possibilidade de acompanhar a evolução do desempenho dos alunos desde a 1ª série do ensino médio e/ou educação profissional integrada ao ensino médio, até a 3ª série. Dessa forma, os gestores podem utilizar os resultados do Avalie para identificar os fatores que contribuem para o sucesso ou para a retenção dos estudantes na escola durante o ensino médio.

Por último, temos o artigo de Lindalva Marta Menezes Rodrigues, em coautoria com Fernanda Amaral de Oliveira e Tufi Machado Soares, intitulado **Prova Brasil: um estudo de caso em quatro escolas públicas da cidade Manaus-AM**. O texto apresenta um caso de gestão relacionado ao uso dos resultados da Prova Brasil em quatro escolas situadas em Manaus. Analisa, para tal fim, as estratégias utilizadas pela Secretaria do Estado do Amazonas (Seduc/AM) com o intuito de disseminar e discutir os resultados da avaliação externa.

Esperamos, portanto, que a presente seção possa trazer ao leitor importantes contribuições para a reflexão sobre os usos e desenhos dos sistemas de avaliação aqui abordados, que são o Sadeam, o Saerj e o Sabe.

## Referências

BONAMINO, A. M. C; OLIVEIRA, L. H. G. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013.

BROOKE, N. & CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como Instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo v. 01, pp. 17-79, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacional-estados.shtml>. Acesso em: 23 mar. 2015.

BROOKE, N. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

BURGOS, B. CANEGAL, A. C. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. **Revista Pesquisa e Debate**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 21-43, jul/dez, 2011.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL. Relatório Final Usa das Avaliações Externas por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. 2012. 133p. Disponível em: < [http://www.fundacaoitausocial.org.br/\\_arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa\\_fis\\_fcc.pdf](http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa_fis_fcc.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2015.

GAME - GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS. **A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados**: Relatório Final. 2011, 201p. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/avaliacao\\_externa.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/avaliacao_externa.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2015.

Inep. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, pp. 41-76, jan./jul. 2003.

## 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

Raimunda Passos da Silva\*

Luciana Verônica Silva Moreira\*\*

Marcelo Câmara\*\*\*

O presente artigo foi produzido com base na pesquisa realizada pela mestranda Raimunda Passos da Silva, em parceria com Luciana Verônica Silva Moreira, historiadora e assistente de orientação do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), e com o professor Marcelo Câmara, doutor em educação e orientador da pesquisa. O caso de gestão a ser apresentado tem por base a utilização dos resultados das avaliações estaduais do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam) do 5º ano do ensino fundamental em duas escolas estaduais de Manaus. Pretende-se analisar a forma como a gestão escolar trabalha os resultados dessas avaliações com os professores e pedagogos.

\* Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia e Docência das Séries Iniciais. Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Diretora escolar na Seduc/AM.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em História Social (UFRJ).

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

A forma como os resultados são utilizados nas escolas e como essas trabalham para obter índices maiores nas avaliações externas é um elemento que merece destaque. Entendemos que, por meio de reflexões conjuntas sobre os resultados, é possível uma mudança positiva no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, analisando os resultados, será possível identificar os pontos que merecem atenção, possibilitando intervenções mais eficientes.

A pesquisa tem como referência duas escolas estaduais pertencentes à mesma Coordenadoria Distrital Educacional (CDE), i.e., à Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (Seduc/AM). Elas atendem a alunos das séries iniciais, dos 1º ao 5º anos do ensino fundamental. Serão utilizados os dados referentes ao 5º ano, turma que participou da avaliação nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, para os anos 2008, 2010 e 2012. As escolas selecionadas para o estudo apresentam características semelhantes, pois pertencem à mesma coordenadoria e recebem as mesmas orientações pedagógicas para o trabalho com os resultados das avaliações externas. Dentro deste contexto, o critério adotado foi o resultado obtido nas avaliações do Sadeam, selecionando uma com um desempenho melhor e outra com baixo desempenho.

As discussões acerca da avaliação em larga escala vêm, a cada ano, ganhando destaque no cenário da educação brasileira. A década de 1990 foi palco de várias mudanças legais e definitivas para o fortalecimento do sistema nacional de avaliação. No campo legal, a promulgação da LDB nº 9394/96 e o financiamento da educação por meio da Lei nº 9424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), dentre outros dispositivos, abriram caminho para a institucionalização das avaliações educacionais.

Assim, ainda na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Inep, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb). A evolução do Saeb e de seus resultados serviu de referência para que a maioria dos estados e municípios brasileiros, por meio de seus próprios sistemas, realizassem a avaliação de desempenho de seus alunos com o objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada. O período compreendido entre 1997 e 2007 marca o processo de expansão das avaliações externas para os estados e os municípios, em um esforço para se obter resultados de forma mais rápida e sistemática, em consonância com o Saeb.



As avaliações externas aplicadas, tanto em nível nacional quanto estadual, apresentam-se como resultados de políticas públicas implementadas para a realização de um diagnóstico sobre a qualidade da educação no país e nos estados. O Sadeam foi implementado no estado do Amazonas em 2008, diante da necessidade de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas em nível nacional. Os resultados das avaliações nacionais no estado do Amazonas não eram satisfatórios, como mostravam os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas duas edições que antecederam a criação do Sadeam, com resultados bem abaixo das médias nacionais.

O Sadeam foi planejado como uma avaliação censitária aplicada anualmente a alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental, 1ª e 3ª séries do ensino médio, anos iniciais e finais do ensino fundamental EJA e ensino médio EJA. A avaliação externa também é aplicada em uma amostra da rede municipal de todos os municípios (AMAZONAS, 2008). Levando-se em conta a última edição, em 2013, observamos uma ampliação considerável na quantidade de alunos, uma vez que, em 2008, o Sadeam avaliou 81.469 alunos, menos de 41% do contingente de participantes da edição de 2013, que foi de 115.092. Atualmente, a Seduc conta com um total de 224 escolas na capital e 344 no interior do Amazonas, somando um total de 568 escolas. Entretanto, incluindo os Centros de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAMs)<sup>1</sup> e os centros de ensino mediados por tecnologias rurais<sup>2</sup>.

As disciplinas avaliadas no ensino fundamental são Língua Portuguesa e Matemática e, no ensino médio, são Redação, Ciências Humanas (Geografia e História), Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), Língua Portuguesa e Matemática. As avaliações são elaboradas a partir da Matriz de Referência de cada disciplina. Por meio dos resultados das avaliações do Sadeam, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (Ideam), gerado a partir do cálculo do produto entre a nota de proficiência dos alunos nas provas do Sadeam e a taxa de aprovação.

---

1 O Centro de Educação Tecnológica (Cetam) é vinculado à Secretaria de ciência e tecnologia, cuja missão é promover diretamente a educação profissional em âmbito estadual, nos níveis básico, técnico e tecnológico, como instrumento de cidadania para gerar ocupação e renda. Está presente em Manaus e nos 61 municípios do estado do Amazonas e suas ações são desenvolvidas em parceria com instituições de caráter público, estadual e municipal, organizações não governamentais (ONGs) e outras entidades.

2 O Centro de Mídias da Educação do Amazonas (Cemeam) é um projeto pioneiro no país e, a cada ano, é ampliado pelo Governo do Amazonas, por meio da Seduc. As aulas são ministradas via teleconferência, 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, 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 da comunidade rural.

O Sadeam foi pensado levando-se em conta uma Matriz de Referência específica, a partir de um recorte do currículo das disciplinas avaliadas. É válido ressaltar que a Matriz de Referência é formada por um conjunto de descritores que, agrupados em tópicos/temas, apresentam as habilidades consideradas básicas e possíveis de serem aferidas por meio do instrumento utilizado em avaliações de larga escala. Nesse sentido, Nery (2000, p. 17) salienta:

[...] toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

De acordo com a proficiência obtida, são definidos quatro padrões de desempenho. Os padrões de desempenho são cortes nas escalas de proficiência que caracterizam o desempenho dos alunos com base no perfil das habilidades demonstradas nos testes. Esses padrões possibilitam interpretar os resultados do Sadeam de acordo com quatro categorias: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado.

No ano de 2008, através da Lei nº 3.279, de 22 de julho, o governo do estado criou o Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica e instituiu o Programa de Incentivo de Metas da Educação Básica. O Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação é administrado por um comitê gestor, formado por representantes da Seduc/AM, da Secretaria do Estado da Fazenda do Amazonas (Sefaz/AM), Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico (Seplan) e Secretaria de Estado de Administração e Gestão (Sead). A lei estabelece quem deverá receber os prêmios – destacando-se alunos, professores, pedagogos, gestores, auxiliares de serviços gerais, administrativos –, que podem ser contemplados com prêmios de décimos quarto e quinto salários, para aqueles que atingiram as metas e para aqueles que as superaram, respectivamente (AMAZONAS, 2008).

Ainda em 2008, com o Decreto Regulatório nº 28.843, de 17 de dezembro, foi regulamentando o Prêmio do Cumprimento de Metas da Educação Básica e o Prêmio Escola de Valor, determinando as metas a serem alcançadas no sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas e Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental, 5º ano, anos finais do ensino fundamental, 9º ano, e 3º ano do ensino médio. Foram incluídos, nesse decreto, a modalidade do Programa

Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia e, também, os profissionais da sede da Seduc, além de serem estipuladas metas para o período de 2008 a 2013 (AMAZONAS, 2007).

Em 2011, com a publicação do Decreto nº 31.487, de 2 de agosto, alterou-se o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica e o Prêmio Escola de Valor, modificando-se a legislação correspondente e aumentando o valor do prêmio oferecido às escolas de R\$ 30.000,00 para R\$ 50.000,00, por modalidade de ensino. O prêmio também foi estendido às escolas que, mesmo não alcançando as metas estabelecidas, atingiram os maiores crescimentos absolutos, com valor de premiação de R\$ 20.000,00 (AMAZONAS, 2011).

A premiação, criada em 2008 e ampliada em 2011, foi instituída com a intenção de estimular as escolas a melhorarem seus índices nas avaliações do Sadeam. Nesse contexto, a divulgação dos resultados e as ações resultantes da análise dos índices de desempenho foram consideradas fundamentais para o processo. A fim de orientar as escolas neste trabalho, a Seduc/AM investiu na divulgação, na produção de materiais e no acompanhamento pedagógico como suporte ao trabalho dos gestores.

A divulgação dos resultados do Sadeam é apresentada pela Seduc/AM em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) aos gestores escolares. Na ocasião, são apresentadas as proficiências de cada escola e realizadas reflexões acerca dos resultados. São distribuídas revistas para os gestores e professores, bem como cartazes contendo informações sobre cada unidade escolar. Ainda são disponibilizados materiais para estudo e vídeos educativos com o objetivo de informar e explicar os resultados, auxiliar no processo de intervenção pedagógica e propiciar parâmetros para a elaboração de ações de gestão.

As escolas, com o apoio das coordenadorias, são orientadas a divulgarem os resultados em reunião com os professores e pedagogos, analisarem os descritores que apresentam maior quantidade de erros e, diante disso, elaborarem uma matriz analítica contemplando os descritores com resultados mais críticos. Os resultados das avaliações são divulgados aos pais através da Mostra de Gestão Escolar, ocorrida a cada ano em todas as escolas estaduais do Amazonas, através de um calendário fornecido pela Seduc. É o momento em que todo o trabalho realizado durante o ano é apresentado à comunidade, destacando dados como valores, missão, visão

de futuro, índices de aprovação, reprovação, abandono e resultados obtidos no Sadeam e no Ideb nos últimos anos, realizando um comparativo do crescimento da escola em relação ao aprendizado.

Segundo a orientação da Seduc/AM, as escolas devem, a partir dos resultados, dinamizar ações no sentido de intervir no processo de ensino e aprendizagem de forma positiva. Esses resultados devem ser discutidos com o grupo de professores em reuniões, nas quais será elaborada a matriz analítica. O trabalho consiste em identificar as dificuldades encontradas no processo, levantar hipóteses sobre os problemas e sugerir ações para a sua solução, apontar os pontos positivos e os desafios, e elaborar um plano de melhorias com atividades de intervenção contemplando os descritores nos quais os alunos sentiram mais dificuldade.

A matriz analítica é um instrumento de gestão muito utilizado para planejar a alteração da realidade em estudo. As bases para o planejamento das ações são os descritores, e o trabalho consiste em realizar o diagnóstico por meio dos dados obtidos. Em seguida, é feita uma análise dos descritores para, então, efetivar-se o prognóstico, apontando as soluções possíveis de serem realizadas e os desafios a serem enfrentados.

Após a realização dos diagnóstico e prognóstico, os professores, o pedagogo e o gestor elaboram um Plano de Melhorias, contemplando os descritores, os conteúdos a eles relacionados, as atividades de intervenção, a avaliação, o período e os responsáveis pelas ações. Durante o trabalho de reflexão e elaboração da Matriz Analítica e do plano de melhorias, o grupo de docentes deverá redigir um relatório, o qual será encaminhado para a coordenação com os resultados do estudo e os documentos construídos pela equipe escolar. As escolas são orientadas a apresentarem esses dados à comunidade escolar, com o apoio das CDEs, que planejam um dia chamado de “Dia D”, para que a comunidade escolar interna analise e reflita sobre os avanços e dificuldades encontradas no processo.

Cabe ao gestor e ao pedagogo monitorarem o cumprimento do plano de melhorias nas salas de aula, o que também deve ser realizado pelas CDEs, que auxiliam e acompanham as ações elaboradas nos documentos encaminhados através de

assessoramento realizado pelas supervisoras escolares<sup>3</sup>. No entanto, na maioria das vezes, o número de funcionários disponíveis nesses órgãos públicos não são o suficiente para atender a todas as escolas de forma satisfatória, sem contar com as diversas atribuições delegadas a esses profissionais, que vão desde a supervisão pedagógica até questões relativas à administração escolar, infraestrutura, entre outros.

Vale ressaltar que cada supervisor é encarregado de realizar a supervisão em seis escolas distintas, e que deve estar pelo menos uma vez na semana nas referidas escolas. No entanto, devido a atividades extras advindas da secretaria, passam até um mês sem comparecerem à escola. Dessa forma, o acúmulo das atividades impossibilita um monitoramento adequado das ações pedagógicas da escola, incluindo, assim, o plano de ação elaborado para trabalhar as habilidades nas quais os alunos apresentaram maiores dificuldades.

Com base na descrição anterior e tendo em vista a dinâmica prevista para a análise e o planejamento de ações com base nos resultados do Sadeam, julgamos pertinente investigar se e como os gestores e a escola estão realizando as ações necessárias. Segundo Lück (2011), o papel do gestor no cenário educacional é de grande relevância, tendo em vista que ele é o ator responsável por divulgar os resultados na escola e, dessa forma, motivar toda a equipe, em especial o professor, a analisar e elaborar intervenções para solucionar as dificuldades encontradas no processo. Nesse sentido, cabe ao gestor influenciar o professor a se apropriar dos resultados. É preciso, portanto, disponibilizar tempo e espaço para que os dados das avaliações cheguem até o docente, e para incentivá-lo a utilizá-los com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos. Além disso, o gestor deve acompanhar o processo durante o ano, apoiando o professor nas dificuldades e subsidiando o trabalho pedagógico.

Desta forma, é importante que o gestor assuma o papel de líder capaz de compartilhar os objetivos com toda a comunidade escolar, saber ouvir sugestões, delegar funções, fornecer informações e debates, mobilizar toda a comunidade e transformá-la em equipe, promovendo, assim, uma verdadeira gestão democrática.

---

3 Profissionais que trabalham nas coordenadorias oferecendo apoio pedagógico nas escolas e monitorando o trabalho realizado nas instituições escolares.

A esse respeito, a pesquisa de Polon (2009), a partir dos resultados obtidos no Projeto Geres<sup>4</sup>, enfatiza o perfil pedagógico do gestor como aliado ao bom desempenho escolar dos alunos, uma vez que está fortemente ligado às questões pedagógicas, acompanhando as atividades diárias em sala de aula, promovendo momentos de discussões com a equipe, valorizando cada momento de reflexão e dando atenção especial à aprendizagem dos alunos.

As escolas selecionadas para a pesquisa pertencem à Coordenadoria Distrital de Educação 01, que mantém sob sua responsabilidade e administração o total de 38 escolas do ensino fundamental anos iniciais e finais, e ensino médio, contando, ainda, com instituições de ensino que realizam atendimento específico a portadores de necessidades especiais, educação de jovens e adultos e educação prisional<sup>5</sup>. Conforme relatado anteriormente, o critério de escolha das escolas foi o resultado obtido nas avaliações do Sadeam, selecionando uma com um desempenho maior e outra com baixo desempenho, entre os anos de 2008 e 2012. As diferenças podem ser observadas na tabela abaixo:

**Tabela 1: Ideam das escolas selecionadas**

Escolas	Índice 2008	Índice 2010	Índice 2012
Escola A	4,2	5,1	5,9
Escola B	4,1	4,3	4,0

**Fonte:** Tabela organizada pela autora com base em dados coletados na Seduc/AM.

A tabela apresentada mostra que a Escola A obteve um crescimento de 1.7 pontos desde a primeira edição do Sadeam, enquanto a escola B apresentou um decréscimo de 0,1 pontos.

4 O Projeto Geres – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – diz respeito a uma pesquisa realizada entre 2005 e 2009, em cinco grandes centros urbanos: Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Salvador/BA, Campo Grande/MS e Rio de Janeiro/RJ. O objetivo era acompanhar a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática de alunos no início do ensino fundamental. Para tanto, houve a associação entre seis centros universitários com tradição em avaliação da educação, a saber: (i) o laboratório de Avaliação da Educação da PUC-Rio, (ii) o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG, (iii) o Laboratório da Avaliação (LOED) da UNICAMP, (iv) a Linha de Pesquisa de Avaliação da Educação de Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, (v) o Centro de Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF e (vi) a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O projeto obteve apoio do Pronex – Programa de Financiamento de Núcleos de Excelência Acadêmica do Ministério da Ciência e Tecnologia – e do Programa de Educação da Fundação Ford. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/game/geres.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

5 Escola Estadual funcionando dentro das unidades prisionais da capital com turmas do EJA presencial 1º e 2º segmento e Ensino Médio etapa única. É apenas uma escola com sede no Complexo Penitenciário Anísio Jobim (COMPAJ) - fechado e anexos (salas de aula) nas demais unidades prisionais da capital.

A Escola A atende exclusivamente a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino, enquanto a Escola B atende a alunos do ensino fundamental anos iniciais e do projeto avançar no turno matutino, e somente alunos dos anos finais no turno vespertino. É válido ressaltar que o foco deste estudo é voltado para os anos iniciais das duas escolas.

A Escola A, localizada na área central da zona sul de Manaus, tem 293 alunos matriculados dos 1º ao 5º anos, e possui uma gestora com formação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar, cuja competência é superintender as ações administrativas e acadêmicas da instituição escolar. Os planejamentos das aulas são realizados bimestralmente, de acordo com o calendário fornecido pela Seduc/AM, e os professores contam, ainda, com o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) para a realização de atividades pedagógicas fora da sala de aula, totalizando 4 horas semanais.

Os dados obtidos revelam que a escola apresenta resultados positivos, pois vem diminuindo o percentual de reprovados e abandono. Levando-se em conta a proficiência na Escola A, percebe-se que ela alcançou resultados satisfatórios, ficando no nível proficiente tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, ultrapassando a média da coordenadoria e da rede estadual.

A Escola A está dentro dos padrões considerados adequados, o que contribui para que as metas dos índices de desenvolvimento da escola sejam alcançadas a cada ano. Nessa instituição, a maioria dos alunos encontra-se no nível de desempenho proficiente e avançado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O percentual de alunos que se encontra no nível abaixo do básico em Língua Portuguesa é 0% e em Matemática 1,8%, números considerados muito baixos e positivos para o desempenho geral da escola.

A Escola B, por sua vez, está localizada no bairro de Cachoeirinha, zona sul da cidade de Manaus. O estabelecimento de ensino é administrado pela Seduc/AM e atende, atualmente, a alunos do ensino fundamental anos iniciais e finais. As turmas são divididas entre os turnos matutino e vespertino. No turno matutino, funcionam 11 turmas, das quais oito são de 1º ao 5º anos, e três são do Projeto Avançar fases 01 e 02. No turno vespertino, nove turmas são de 6º ao 9º anos, e três são do Projeto Avançar fases 03 e 04.

Durante o tempo de implementação do Sadeam, de 2008 até a data atual, a escola passou por duas gestões, e a atual gestora está no cargo desde janeiro de 2013.

A instituição conta, ainda, com um grupo de apoio pedagógico em cada turno, responsável por orientar os professores em suas dúvidas e acompanhar o trabalho realizado na escola, orientando e acompanhando o planejamento, o rendimento e o horário de trabalho pedagógico, e convocando os pais dos alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

As taxas de reprovação e abandono da Escola B são razoavelmente baixas. No entanto, os dados das avaliações externas expressam resultados poucos satisfatórios, uma vez que a unidade escolar não conseguiu superar o baixo desempenho nessas avaliações.

Levando-se em conta todas as turmas que a Escola B atende, observamos que a taxa de distorção idade/série é muito alta. Uma das hipóteses está relacionada ao fato de a escola atender a alunos do Projeto Avançar<sup>6</sup> nas fases 01 e 02. Apesar de ser um projeto de correção de fluxo, as taxas de reprovação e abandono são muito elevadas.

Ao compararmos os índices apresentados a cada ano nas avaliações externas Sadeam, percebemos que a escola teve pouco crescimento, mantendo certa estagnação e, em determinados anos, até baixando seus resultados. Dessa forma, é válido investigar como a escola trabalha e se apropria dos resultados, bem como o que vem fazendo para reverter esse quadro de baixo desempenho.

Na Escola B, o maior número de alunos está no nível básico e proficiente em Língua Portuguesa. No entanto, em Matemática, a maior parte dos alunos está em níveis abaixo do básico e básico, sendo possível perceber que o desempenho necessita de intervenções imediatas. Ao analisar a proficiência, percebe-se que a escola em questão não vem alcançando resultados satisfatórios no decorrer das edições das avaliações Sadeam, principalmente em Matemática, obtendo médias abaixo da Coordenadoria 1 e da rede estadual.

A apropriação dos resultados do Sadeam nas escolas estaduais A e B deve seguir as orientações da Coordenadoria Distrital de Educação 1, que realiza reuniões com os gestores e pedagogos e fornece os materiais necessários para que os resultados sejam divulgados nas escolas e discutidos com toda a comunidade. Dessa forma, as escolas são orientadas pela coordenadoria, através dos supervisores pedagógicos,

---

<sup>6</sup> Implantado em 2006, o Projeto Avançar é direcionado a alunos do ensino fundamental e tem como objetivo corrigir a distorção idade-série na rede estadual de ensino do Amazonas. As fases 01 e 02 estão relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental, e as fases 3 e 4 atendem a alunos dos anos finais do ensino fundamental.



a analisarem os resultados dos alunos por descritores, verificando aqueles que obtiveram um maior número de erros e, através desses dados, analisarem as possíveis causas de resultados não satisfatórios. Posteriormente, busca-se elaborar um plano de melhorias contemplando as dificuldades diagnosticadas.

Contudo, parece que o trabalho com os resultados nas escolas se resume ao “Dia D”, pois não foi observado outro momento para a discussão deles, o que acaba fazendo com que professores, pedagogos e gestores precisem recorrer a documentos, geralmente arquivados, para responderem sobre os resultados das avaliações da escola. Nas pesquisas iniciais, ficou demonstrado o desconhecimento de ambas as gestoras quantos aos resultados da avaliação Sadeam, uma vez que os documentos relativos a esses dados não foram encontrados nas escolas, sendo necessário recorrer à Seduc.

Conforme dito anteriormente, cada escola recebe materiais de divulgação dos resultados composto de CD, revistas e boletins informativos. As revistas contêm orientações gerais sobre o Sadeam, bem como os dados das avaliações de cada escola, contemplando a proficiência média, a participação, o percentual de alunos por padrão de desempenho, o percentual de alunos por nível de proficiência e o padrão de desempenho. O CD é disponibilizado para cada escola, apresentando o percentual de acerto por descritor e os resultados por aluno. Nesse sentido, a escola, de posse desse material, tem como função promover espaço e tempo para as discussão e análise desses dados, elaborando, a partir dos resultados obtidos, um plano de intervenção com o objetivo de sanar as dificuldades diagnosticadas. No entanto, percebe-se que não é dada a devida importância aos boletins, às revistas e ao CD fornecidos às escolas com os dados das avaliações, pois é notório que eles só são utilizados no momento em que é solicitado pela coordenadoria, sendo, depois disso, arquivados.

Para compor o presente caso de gestão, foram consultados os documentos e os dados referentes às avaliações externas aplicadas na rede estadual de ensino do estado do Amazonas, além das legislações pertinentes em âmbito estadual e nacional. Para a caracterização das escolas, foram utilizados os dados relativos aos resultados do Sadeam e os índices do Ideam, assim como as informações e os documentos obtidos junto às instituições de ensino.

O caso relaciona-se, sobretudo, ao trabalho realizado pelos gestores das unidades escolares, destacando seu papel na condução das discussões e reflexões acerca dos resultados das avaliações externas, e como isso interfere no trabalho do professor em sala de aula. O caso de gestão descrito, ao abordar e problematizar o trabalho desenvolvido pelos gestores escolares a partir dos resultados de suas escolas nas avaliações do Sadeam, permite discutir o papel desses sujeitos como líderes do processo de análise e utilização dos dados para a melhoria da educação ofertada.

É importante ressaltar que o estudo e a análise do caso pode abrir caminho para maiores discussões sobre o tema, ampliando o conhecimento sobre a apropriação. A discussão sobre o caso levanta questões importantes, tais como: (i) quais são as ferramentas pedagógicas passíveis de serem utilizadas para o aumento do desempenho? (ii) Qual é a influência do fluxo na formulação dos índices e as formas de apropriação de resultados à disposição da escola?

## Referências

AMAZONAS. Decreto nº 31.487, de 02 de agosto de 2011. Altera na forma que especifica o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica e o Prêmio Escola de Valor e Modifica a legislação correspondente dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Número 32.127. Ano CXVII.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 28.164, de 17 de dezembro de 2008. Regulamenta o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e Prêmio Escola de Valor e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Número 31491. Ano CXIV.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar. Brasília, 2011. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em: 27 set. 2014.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NERY, A. **Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa**. 3 ed. Mimeo. Brasília, 2000.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres**: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Polo Rio de Janeiro. 323p. Tese de Doutorado, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>. Acesso em: 10 jan. 2015.

## APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO Sadeam EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

Orlando Félix de Moura\*  
Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro\*\*  
Núbia Aparecida Schaper Santos\*\*\*  
Wagner Silveira Rezende\*\*\*\*

Este texto foi produzido a partir da pesquisa desenvolvida por Orlando Félix de Moura, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), e contou com a parceria de Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, mestre em Linguística e suporte de orientação; de Núbia Aparecida Schaper Santos, doutora em Educação e orientadora; e de Wagner Silveira Rezende, doutor em Ciências Sociais e coorientador.

\*Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Atua na Gerência de Avaliação e Desempenho (GAD) da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc/AM).

\*\*Membro da Equipe de Orientação Institucional do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Linguística (UFJF).

\*\*\*Professora e orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF). Doutora em Educação (UERJ).

\*\*\*\*Professor e coorientador. Responsável pela Coordenação de Análise e Publicações de Resultados (CAP/CAEd/UFJF). Doutor em Ciências Sociais (UFJF).

As avaliações educacionais em larga escala têm como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas. Para tanto, fornecem um panorama do desempenho escolar e servem de base para a tomada de decisões. Tendo em vista sua importância, muitos estados e municípios brasileiros, baseados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantaram seu próprio sistema de avaliação, visando resultados mais específicos e intervenções mais rápidas.

Os sistemas próprios de avaliação apresentam vantagens promissoras, uma vez que: (i) possibilitam uma observação mais detalhada sobre as particularidades regionais; (ii) oportunizam a coleta de informações de interesse do gestor do sistema de ensino, o que também não é levado em consideração em uma avaliação nacional; (iii) permitem observar cada uma de suas escolas e perceber o que elas precisam para garantir a melhoria do desempenho de seus alunos, considerando as especificidades; (iv) facultam a realização de avaliações censitárias, ou seja, que incluem todos os alunos e escolas do sistema; (v) podem ser realizadas em intervalos mais curtos, ao passo que as avaliações nacionais são aplicadas a cada dois anos.

No estado do Amazonas – foco do presente estudo –, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam) foi implantado em 2008<sup>7</sup>. Os testes são aplicados em caráter censitário e anual, e são monitorados pela Gerência de Avaliação e Desempenho (GAD) da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc/AM). O Sistema avalia as habilidades relativas às áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática nos 3º e 5º anos, 7º e 9º anos do ensino fundamental regular, e nos 5º e 9º anos da educação de jovens e adultos. Na 1ª e 3ª séries do ensino médio, no ensino regular e na EJA, são avaliadas as competências relativas à Língua Portuguesa (leitura e escrita), Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Dentre as ações relacionadas às avaliações do Sadeam, destaca-se a importância do trabalho desenvolvido por cada escola a partir dos dados obtidos. De acordo com Souza (1997, 2001), Souza e Oliveira (2003) e Souza e Freitas (2004), a etapa mais intrigante e difícil para a gestão das políticas públicas e dos programas criados pelo governo no cenário educacional é a apropriação dos resultados das avaliações.

---

7 Inicialmente, a instituição responsável pela implantação do Sadeam foi o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) da Universidade de Brasília (UNB). Desde 2011, a responsabilidade é do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Nessa direção, o acesso, a compreensão e a análise dos resultados por parte dos atores escolares são de grande relevância para as intervenções pedagógicas. Tendo isso em vista, a GAD tem se preocupado com a utilização dos resultados nas escolas e intensificado, por meio dos Departamentos Pedagógicos da Seduc e das Coordenadorias Distritais e Regionais, o trabalho de divulgação e apropriação dos resultados junto aos gestores escolares, para que esses façam o mesmo com a sua equipe. Assim, a GAD realiza oficinas sobre apropriação de resultados, a leitura e a interpretação dos resultados do Sadeam e a divulgação e a apropriação dos resultados através das Revistas Pedagógicas<sup>8</sup>. Nos objetivos da GAD, destacam-se, ainda, o estímulo ao uso de suas bases de dados para o diagnóstico dos problemas e desafios educacionais, o aprimoramento das políticas públicas e o fortalecimento da cultura de avaliação em todos os níveis da gestão educacional<sup>9</sup>.

As escolas estaduais recebem os resultados das avaliações do Sadeam do ano anterior em meados do mês de março, primeiramente através de arquivos de mídia em que constam planilhas com os resultados de todas as escolas da rede, nas quais estão dispostas as médias de proficiência de cada ano/série e disciplina avaliadas das escolas. Há, também, uma outra planilha apresentando os percentuais de acertos dos descritores em cada escola participante da avaliação externa. As Revistas Pedagógicas elaboradas pelo CAEd/UFJF, com informações detalhadas de cada escola e seus comparativos, são disponibilizadas para as escolas em meados de setembro<sup>10</sup>.

De posse dos resultados da avaliação externa, cabe ao gestor escolar reunir-se com os professores e pedagogos de cada escola com o intuito de socializar os resultados, refletir sobre os gráficos disponibilizados e definir um Plano de Ação Pedagógico, que deve estar centrado no replanejamento pedagógico das disciplinas avaliadas pelo Sadeam com foco nos descritores nos quais os alunos daquela escola obtiveram menores índices de acertos. Esse Plano de Intervenção Pedagógica é elaborado pelo gestor, pelos professores e pelos pedagogos, e entregue à Coordenadoria Distrital, que fará o monitoramento das ações planejadas e de sua implementação nos diários de classe dos professores ao longo dos bimestres subsequentes, de modo a perceber

---

8 As Revistas Pedagógicas são elaboradas pelo CAEd e entregues às escolas. Os dados também se encontram disponíveis em <http://www.sadeam.caeduff.net>.

9 Outros objetivos da Gerência de Avaliação e Desenvolvimento são elencados no sítio da Seduc/AM. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/dpgf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

10 Informações com base no ano 2013.

se os conteúdos replanejados estão contemplados em sala de aula. Contudo, essa etapa ainda é pouco monitorada pela GAD e, por isso, é problematizada no presente estudo, que busca responder às seguintes questões: (i) será que a apropriação dos resultados do Sadeam tem sido, de fato, feita nas escolas? (ii) Como tem sido feita?

De modo geral, constata-se que, apesar dos esforços empreendidos e dos investimentos feitos na Sadeam, nos últimos anos – dentre os quais ressaltamos a política de bonificação<sup>11</sup> da Seduc/AM –, as escolas ainda têm apresentado dificuldades no que se refere à mudança de cultura em seu interior, no que tange à inserção do diagnóstico das avaliações externas no planejamento pedagógico e o repensar do currículo, das aulas e das estratégias didáticas. As ações, na maioria dos casos, têm sido pontuais, implementadas logo após a divulgação dos resultados no início do período letivo. Outras vezes, têm sido limitadas a aspectos técnicos da avaliação, como o conhecimento dos descritores, o padrão de desempenho e a proficiência. Isso é justificável, pois, como afirma Vianna (2003):

[...] ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da *expertise* técnica dos responsáveis pelos relatórios (VIANNA, 2003, p. 45).

Contudo, ainda que a Seduc/AM busque, constantemente, fornecer formações voltadas às avaliações, a equipe que atua na GAD – na qual o pesquisador se inclui – tem constatado, nas reuniões com os gestores e no acompanhamento das escolas, dificuldades no que se refere à cultura de avaliação. Cada escola possui sua particularidade, mas, em um cenário mais amplo, consideramos que os desafios se concentram: (i) na “aceitação” dos gestores, pedagogos e professores do sistema de avaliação; (ii) na compreensão da possibilidade de uso dos resultados das avaliações externas para reflexão acerca dos problemas pedagógicos da escola e para elevar o nível de desempenho dos alunos; (iii) na formação dos gestores, pedagogos e professores voltada para a articulação dos resultados do Sadeam aos processos de intervenção pedagógica e à própria avaliação escolar, associando-os ao trabalho pedagógico da escola, de forma efetiva.

---

11 De acordo com os resultados obtidos, são pagos prêmios diretamente às escolas e aos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em reconhecimento aos resultados alcançados nas avaliações estaduais. Destacamos o Prêmio Escola de Valor. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2015.

É importante destacar, entretanto, que a melhoria no desempenho da escola não está exclusivamente atrelada à apropriação de resultados, já que essa relação de causalidade não pode ser estabelecida de forma linear, uma vez que os resultados das avaliações também estão atrelados a fatores extraescolares (características sociodemográficas e socioeconômicas) e fatores intraescolares (aspectos e práticas escolares que influenciam no aprendizado e no sucesso escolar dos alunos atendidos). A figura a seguir sintetiza os fatores associados ao desempenho:

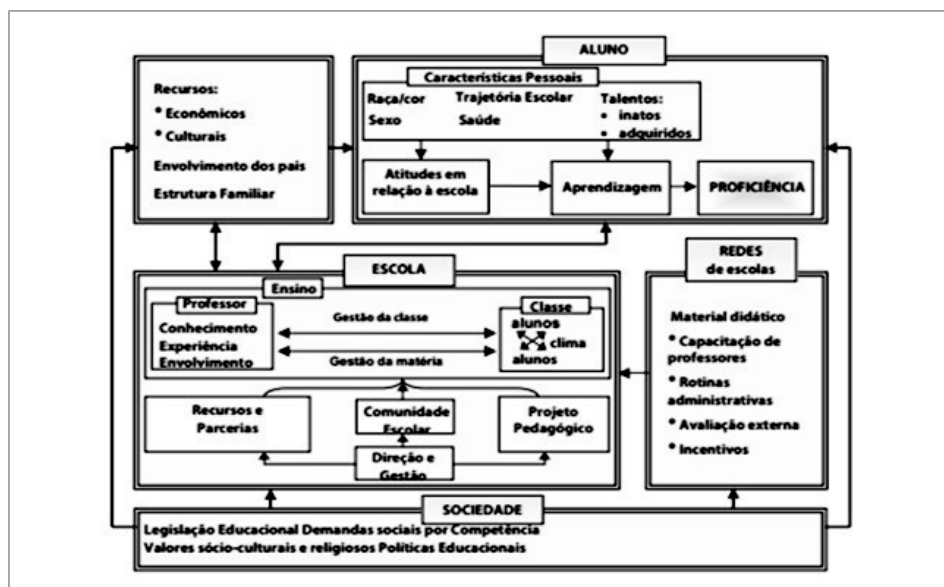


Figura 5. Fatores associados ao desempenho

Fonte: Andrade e Soares (2008, p. 382)

De acordo com Soares (2004, p. 5), “o modelo mostra que são tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares.” Contudo, acredita-se que, mesmo diante de condições adversas, o trabalho pedagógico é capaz de amenizar os efeitos negativos de outros fatores. Assim, a apropriação de resultados torna-se um elemento chave para que a escola não fique passiva diante da influência de aspectos contextuais.

Tendo isso em vista, na rede estadual do Amazonas, constatamos que algumas escolas têm se destacado quanto à melhoria de seu desempenho. Supomos que essa melhoria esteja atrelada à apropriação dos resultados, o que motivou a investigação sobre quais estratégias os gestores, pedagogos e professores estão



adotando, de modo a aprimorá-los, divulgá-los e multiplicá-los. Em outra direção, também observamos que há escolas que não estão conseguindo avançar e/ou que diminuíram sua média de proficiência ao longo dos anos, o que instiga a análise, de modo mais qualitativo e particularizado, de como têm sido utilizados os dados das avaliações do Sadeam nessas instituições. Em uma esfera mais ampla, as experiências de cada escola podem (e devem) servir de base para que a Seduc/AM, por intermédio da GAD, contribua de forma mais efetiva no acompanhamento dessas unidades escolares e, ainda, forneça informações para avaliar, de forma mais sistemática, as ações desenvolvidas a partir do Sadeam.

No presente estudo, selecionamos duas escolas para uma análise mais específica, dentro do universo de 64 escolas estaduais que atuam com ensinos fundamental e médio. As escolas, que receberam aqui nomes fictícios, como Escola Estadual da Zona Leste (doravante EEZL) e Escola Estadual da Zona Norte (doravante EEZN), são localizadas em Manaus, capital do estado do Amazonas, e foram escolhidas considerando-se os seguintes critérios: (i) participação na avaliação do Sadeam em 2011, 2012 e 2013, nas mesmas séries avaliadas; (ii) avaliação aplicada nas mesmas séries/anos escolares, sendo que, para efeito deste trabalho, detêm-se aos resultados da avaliação no 7º ano do ensino fundamental<sup>12</sup>; (iii) participação dos gestores nas mesmas ações de interpretação e apropriação dos resultados do Sadeam promovidas pela Seduc/AM; (iv) similaridade de condições físicas, administrativas e pedagógicas; e (v) média de proficiência de uma das escolas acima da média estadual (EEZL) e da outra abaixo da média estadual, em 2013 (EEZN), tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

A EEZL está localizada na zona leste de Manaus, em um bairro muito populoso, na periferia da cidade. Sua localização favorece a locomoção dos alunos que, em sua maioria, moram no entorno da unidade escolar. Essa funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, atendendo a alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os alunos dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental são atendidos exclusivamente no turno matutino. No total, a escola atende a 1264 alunos, sendo que 558 cursam o ensino fundamental e 706 cursam o ensino médio.

A escola em questão começou a funcionar em 1994. Essa possui 14 salas de aula, um laboratório de informática e uma biblioteca. Conta, também, com uma cozinha,

---

12 A escolha do recorte no 7º ano do ensino fundamental justifica-se pelo fato de ter sido a única etapa continuamente avaliada, do ensino fundamental, nos três últimos anos (2011, 2012 e 2013).

uma dispensa, uma sala para os pedagogos, uma sala de professores, uma diretoria, uma secretaria e uma sala de recursos pedagógicos para o atendimento de alunos portadores de necessidades especiais. Todos os ambientes são climatizados<sup>13</sup>. Possui, ainda, uma quadra coberta, banheiros para alunos e funcionários, e áreas de circulação para os alunos. A escola possui alguns espaços com acessibilidade para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A EEZN, por sua vez, está localizada na zona norte de Manaus, em um bairro de periferia. Sua localização não favorece a locomoção dos alunos do bairro, os quais, em sua maioria, precisam utilizar o transporte público. A escola fica na entrada do bairro, sendo que a área residencial é mais afastada. Essa funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, atendendo aos alunos dos 7º ao 9º anos do ensino fundamental e dos 1º ao 3º anos do ensino médio. No ensino fundamental, são 574 alunos matriculados e, no ensino médio, 1.235 estudantes.

A EEZN foi construída no ano de 1992 e ampliada em 2008. Conta, hoje, com 18 salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de ciências e uma biblioteca. Há, também, uma cozinha, uma dispensa, uma sala para os pedagogos, uma sala de professores, uma diretoria, uma secretaria e uma sala de recursos pedagógicos para atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais. Todos os ambientes são climatizados. Possui, ainda, um refeitório, banheiros para alunos e funcionários, uma quadra coberta e áreas de circulação para os estudantes. A área externa de acesso à escola não está adaptada para os portadores de deficiência física. Entretanto, na área interna, que abrange as salas, os espaços pedagógicos (laboratórios e biblioteca) e os banheiros, já foi feita essa adaptação.

Os resultados das médias de proficiência nas escolas pesquisadas, no Sadeam 2011, 2012 e 2013, no 7º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, em comparação com a média estadual, são expostos no quadro a seguir:

**Quadro 4. Resultado das médias de proficiência das escolas pesquisadas no Sadeam 2011, 2012 e 2013 – 7º ano do ensino fundamental – Língua Portuguesa e Matemática**

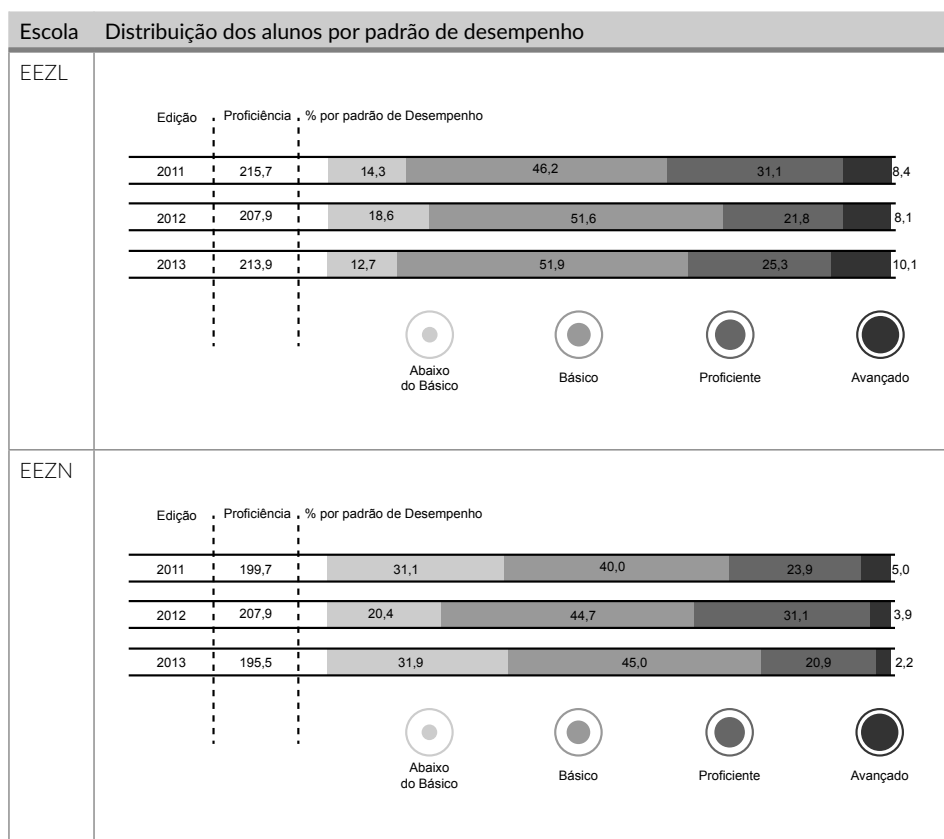
ESCOLAS	Sadeam 2011		Sadeam 2012		Sadeam 2013	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
ESCOLA ESTADUAL DA ZONA LESTE (EEZL)	215,7	219,3	207,9	213,3	213,9	215,7
ESCOLA ESTADUAL DA ZONA NORTE (EEZN)	199,7	198,5	207,9	215,1	195,5	205,9
REDE ESTADUAL	207,7	210,9	206,3	211,8	206,6	211,7

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponíveis em CAEd-UFJF/Seduc/DPGF/GAD.

Como se observa no quadro acima, os resultados das duas escolas não apresentam regularidade quanto ao aumento ou redução da média de proficiência nos três anos, considerando os resultados da própria escola. A EEZL, por exemplo, embora tenha mantido a média de proficiência acima da média estadual nos três últimos anos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, apresentou flutuações na média. Em 2011, a média em Língua Portuguesa foi de 215,7, caindo para 207,6 em 2012, e elevando-se para 213,9 em 2013 (o que ainda é inferior à média de 2011). Em Matemática, o comportamento foi semelhante: 219,3 em 2011, 213,3 em 2012, e 215,7 em 2013. Apresentando uma maior variação, a EEZN, cuja média de proficiência ficou abaixo da média estadual em 2011 e 2013, apresentou aumento na média de proficiência no ano de 2012, tendo, inclusive, média maior do que a EEZL em Matemática, e equivalente em Língua Portuguesa. Contudo, não conseguiu manter a melhoria, diminuindo, consideravelmente, a média em 2013. Em 2011, a média de proficiência em Língua Portuguesa foi 199,7; em 2012, subiu para 207,9; em 2013, foi 195,5. Em Matemática, em 2011, a média foi 198,5, aumentado para 215,1 em 2012 e caindo para 205,9 em 2013.

Além da média de proficiência, a distribuição dos alunos por padrão de desempenho também é um aspecto que merece ser destacado em ambas as escolas. De forma indireta, o padrão de desempenho pode evidenciar, de fato, se os alunos têm avançado ou se apenas foram alterados os extremos da escala de proficiência para a melhoria da média. Para uma melhor comparação entre as duas escolas, serão separadas as áreas avaliadas, uma vez que os intervalos dos padrões de desempenho são distintos e o comportamento das escolas também. A seguir, apresentamos o quadro 2, referente à Língua Portuguesa:

**Quadro 5. Distribuição dos alunos por padrão de desempenho nas duas escolas – 7º ano – Língua Portuguesa – Sadeam 2011, 2012 e 2013**



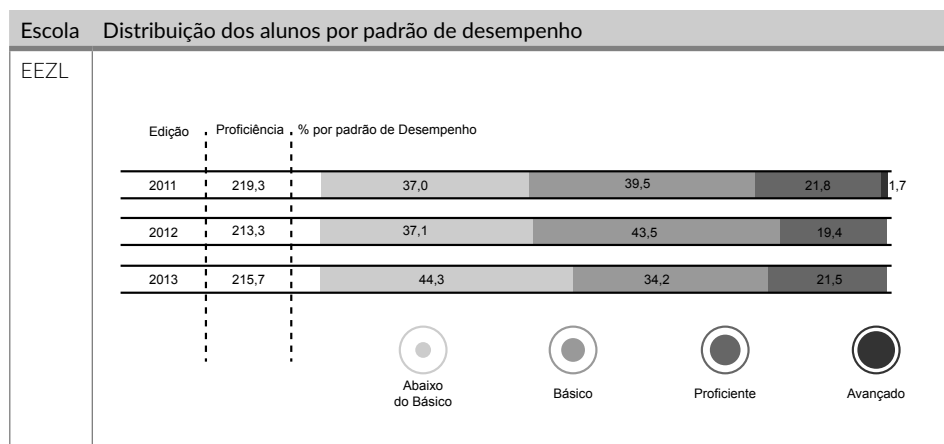
Fonte: elaboração própria a partir de dados disponíveis em CAEd-UJFJ/Seduc/DPGF/GAD.

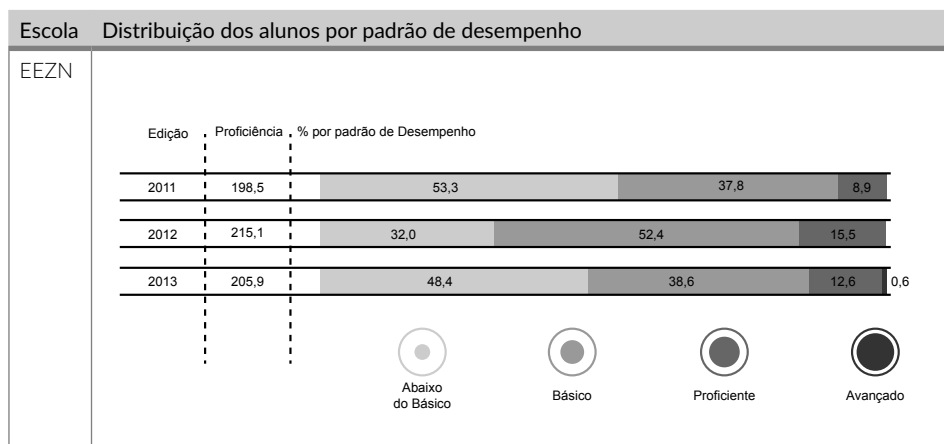
A EEZL tem conseguido, ao longo dos anos, aumentar o percentual de alunos no padrão de desempenho “avançado” e diminuir o percentual “abaixo do básico” na disciplina Língua Portuguesa, no 7º ano. Ao longo dos três últimos anos avaliados,

a escola tem conseguido progredir, ainda que exista um maior percentual de alunos nos padrões de desempenho “básico” (correspondendo ao panorama geral do estado). Em contrapartida, a EEZN aumentou o percentual de alunos no padrão de desempenho “abaixo do básico” e diminui o percentual no padrão de desempenho “avançado”. Além disso, houve queda no percentual de alunos no padrão de desempenho “proficiente”.

No caso da disciplina Matemática, o cenário é preocupante em ambas as escolas – como em toda a rede estadual –, em função do alto percentual de alunos nos padrões de desempenho “abaixo do básico” e “básico”. Em ambas as instituições de ensino, esse percentual ultrapassa 70%. Entretanto, como é possível observar no Quadro 3, a seguir, a EEZL apresenta um maior percentual de alunos no padrão de desempenho “proficiente”, em comparação com a EEZN, de 21,5% e 12,6% respectivamente, em 2013.

**Quadro 6. Distribuição dos alunos por padrão de desempenho nas duas escolas – 7º ano – Matemática – Sadeam 2011, 2012 e 2013**





Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponíveis em CAEd-UJFJ/Seduc/DPGF/GAD.

Os desafios para a melhoria de desempenho existem em ambas as escolas, como é possível perceber na análise dos resultados no Sadeam. Ainda assim, observa-se que a EEZL tem conseguido aumentar a média de proficiência em Língua Portuguesa, de forma mais evidente, e em Matemática. Como isso tem sido alcançado é algo a ser investigado. Porém, como já exposto, o interesse deste estudo é voltado à apropriação dos resultados. Nesse sentido, questionamos: (i) o que a EEZL e a EEZN têm feito com os resultados do Sadeam? (ii) A gestão das escolas tem conseguido divulgar as orientações e formações da GAD em sua equipe? (iii) A equipe escolar reconhece a importância dos resultados do Sadeam para a reflexão sobre os problemas pedagógicos da escola? (iv) Há reuniões para a articulação dos resultados do Sadeam aos processos de intervenção pedagógica? (v) Quais são as estratégias adotadas para a melhoria dos resultados? (vi) Quais são os principais entraves? (vii) Em que medida as experiências da EEZL podem contribuir para a gestão da EEZN? (viii) Como a GAD pode aprimorar suas ações para que a apropriação dos resultados ocorra de forma mais efetiva?

## Referências

AMAZONAS. 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, Juiz de Fora, 2013.

ANDRADE, R. J. de & SOARES, J. F. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

SOARES, J. F. O Efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**. v. 2, n. 2, pp. 83-104, 2004.

SOUSA, S. Z. Avaliação do Rendimento Escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A avaliação na organização do ensino em ciclos. **Revista de Educação** (Lisboa), São Paulo, n. 13, pp. 30-36, 2001.

SOUSA, S. Z. & OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, pp. 873-895, set. 2003.

SOUSA, S. Z. & FREITAS, D. N. T. de. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, pp. 165-186, dez. 2004.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 27, p. 43, jan. /jun. 2003.

## ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ VIDAL DE ARAÚJO: RENDIMENTO ESCOLAR VERSUS DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES DO SADEAM

Meiriane Ferreira Vieira\*

Thamyres Wan de Pol Fernandes\*\*

Manuel Palácios da Cunha e Melo\*\*\*

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda o rendimento escolar *versus* o desempenho nas avaliações do Sadeam da Escola Estadual André Vidal de Araújo. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de Meiriane Ferreira Vieira, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em parceria com a assistente de orientação Thamyres Wan de Pol Fernandes, mestre em Educação, e com o professor orientador Manuel Palácios da Cunha e Melo, doutor em Sociologia.

\*Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Assessora Pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru - AM.

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

\*\*\*Professor orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador geral do CAEd/UFJF. Doutor em Sociologia (IUPERJ).



O caso exposto neste artigo contempla a situação vivenciada pela Escola Estadual André Vidal de Araújo, nos anos de 2008 a 2012. A instituição de ensino apresentou uma melhoria significativa no rendimento escolar, aferido por meio da avaliação interna. Contudo, essa melhoria não se consolidou nas médias de proficiência das avaliações externas na mesma proporção. Ao contrário, apresentou queda consecutiva nas notas do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Estado do Amazonas (Sadeam), dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental, sendo a única unidade escolar, em 2012, a apresentar uma nota menor que a alcançada em 2008.

O que pretendemos, com esse estudo de caso, é analisar quais fatores vêm contribuindo para o aumento da taxa de aprovação e para a queda sucessiva na média de proficiência dos alunos nas avaliações do Sadeam. Com o intuito de trazer à tona os elementos que impedem que a escola alcance o equilíbrio entre os resultados das avaliações externas e internas, foi realizada uma pesquisa qualitativa com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: (i) observação das práticas de gestão escolar através do acompanhamento pessoal em reuniões, planejamentos, formações continuadas e conselhos de classe; (ii) análise de documentos oficiais, tais como instrumentos e relatórios do Sadeam, e registros de instrumentos didáticos e administrativos como plano de curso, plano diário, diários de classe e plano de intervenção com os descritores críticos e resultados dos simulados. A intenção foi buscar dados que possibilitem a compreensão das causas do crescimento e do controle do rendimento pela escola, que se configura no saber fazer, no domínio das habilidades pelos alunos, de maneira que possam evoluir na mesma proporção na escala de proficiência, equacionando, assim, esse problema na Escola Estadual André Vidal de Araújo, *locus* de investigação.

O grande desafio da educação brasileira é, atualmente, qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Para que haja avanço na questão da qualidade, chegou-se à conclusão de que é necessário avaliar o desempenho dos alunos, com a finalidade de obter um diagnóstico preciso e qualificado dos aspectos a serem repensados. Frente a esse contexto, o Brasil, nas últimas décadas, vem desenvolvendo processos e mecanismos de avaliação dos sistemas de ensino em âmbito nacional, estadual e municipal.

Entre os estados com avaliações externas próprias, destaca-se o Amazonas, objeto deste estudo, que, em 2008, instituiu o Sistema de Avaliação do Desempenho

Educacional do Estado do Amazonas (Sadeam), através da Portaria GSE nº 2636/2008, edição nº 31437 do Diário Oficial do Estado, publicada em 26 de setembro de 2008. O Sadeam foi criado com o intuito de coletar informações mais detalhadas sobre o desempenho dos estudantes da rede pública de ensino do estado, uma vez que a Secretaria Estadual de Educação, anteriormente, limitava-se às informações de desempenho das avaliações realizadas pelo governo federal, em âmbito nacional, de dois em dois anos. Segundo o governo do Amazonas, o espaço de tempo de dois anos entre uma avaliação e outra comprometia o processo de acompanhamento contínuo dos avanços e das dificuldades dos alunos da rede, bem como a aplicação de ações e de políticas de melhoria (GOUVEIA *et al.*, 2012).

O Sadeam tem como principal objetivo construir um diagnóstico anual sobre o nível de aprendizagem dos alunos. No ensino fundamental, esse diagnóstico é realizado através da avaliação em Língua Portuguesa e Matemática. No ensino médio, as competências e habilidades aferidas assemelham-se as da matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que incluem Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; e Redação. O Sadeam ainda coleta dados relacionados ao ambiente físico e às gestões administrativa e pedagógica, através da aplicação de questionários aos alunos, professores e gestores.

Até o ano de 2010, o Sadeam avaliava os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental, da 3ª série do ensino médio e do EJA médio. A partir de 2011, passaram a ser avaliados também os alunos dos 3º e 7º anos, os finalistas da EJA do ensino fundamental, e o 1º ano do ensino médio. Devido à realização da Prova Brasil a cada dois anos, as provas dos 5º e 9º anos são aplicadas bienalmente, em anos pares. Para as demais séries, o exame acontece todos os anos.

Os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações são organizados em uma escala de proficiência, classificados em quatro padrões de desempenho: (i) “abaixo do básico”, em que o aluno demonstra não deter as competências e habilidades mínimas esperadas para sua etapa de escolarização; (ii) “básico”, em que o aluno demonstra ter alcançado o mínimo do desempenho que é proposto para o seu ano escolar; (iii) “Proficiente”, em que o aluno demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial do que é previsto para a sua etapa de escolaridade; (iv) “Avançado”, em que o aluno revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter

um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar. O desempenho adequado engloba os níveis proficiente e avançado (CAEd, 2012). Tais padrões proporcionam uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e oferecem à escola o entendimento a respeito do nível em que os alunos se encontram. Através da proficiência, é possível verificar se o aluno adquiriu um conhecimento relevante e substancial do que é previsto para a sua etapa de escolaridade.

Após a criação do Sadeam como forma de quantificar a qualidade do ensino no Amazonas, a secretaria criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (Ideam), elaborado com base em dois elementos principais: (i) a média de proficiência a partir do resultado do desempenho dos alunos na Prova do Sadeam e (ii) o fluxo escolar. O cálculo para a obtenção da nota obedece à fórmula **Ideam = (N x P)** (CAEd, 2012), na qual **N** representa a média de proficiência combinada em cada área de conhecimento (ensino fundamental, Língua Portuguesa e Matemática) numa escala de 0 a 10; **P**, por sua vez, representa o inverso do tempo médio de conclusão da etapa de ensino, a taxa de aprovação de cada série, que corresponde a um número de 0 a 1. Dessa forma, as escolas que apresentam 100% de aprovação possuem **P** igual a 1; as que apresentam 90% de aprovação possuem **P** igual a 0,9, e assim sucessivamente. Ao utilizar-se a fórmula para determinar a nota da escola, tanto a proficiência, ou seja, o desempenho nas avaliações em larga escala do Sadeam, quanto o rendimento escolar, calculado através dos índices de aprovação da escola, são elementos determinantes neste processo. Diante do fato, o Ideam estabelece uma relação direta entre avaliação interna e externa.

A partir da divulgação dos primeiros resultados do Sadeam, em 2009, começou uma busca pela compreensão e pela apropriação dos dados das avaliações externas por parte da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas. Desse período em diante, a secretaria passou a promover várias ações com o objetivo de fornecer suporte para as escolas, em busca da melhoria de seus resultados, tanto nas avaliações internas – que geram o seu rendimento – quanto na proficiência de cada escola aferida pelas avaliações externas.

As principais ações da secretaria voltaram-se para: (i) o estabelecimento de metas de crescimento do índice do Ideam para cada unidade escolar; (ii) um acompanhamento

mais efetivo das ações voltadas ao cumprimento das metas, com a reestruturação das coordenadorias distritais ou regionais, buscando acompanhar mais efetivamente as escolas sob a responsabilidade de cada coordenadoria regional; (iii) uma premiação previamente estabelecida para as escolas que cumprissem ou ultrapassassem as metas. Entre essa premiação, estava o pagamento do Prêmio Escola de Valor para a escola que atingisse uma nota igual ou superior à meta preestabelecida ou o crescimento de um ponto percentual. Aos professores e demais funcionários, ficou estabelecido o pagamento do 14º, 15º e 16º salários para determinados níveis de crescimento.

Outra ação que passou a ser promovida pela Secretaria de Educação foi o encontro anual de gestores e coordenadores regionais em Manaus, voltado para fomentar e socializar as boas práticas de gestão, discutir e analisar os resultados e estabelecer metas coletivas de crescimento para cada escola.

Além dessas ações, a Secretaria Estadual intensificou, de 2012 a 2014, as formações voltadas para os professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries participantes dos processos de avaliações externas. As formações são realizadas em forma de oficinas, oferecendo conteúdo teórico e momentos de aplicação prática. Têm como foco a compreensão dos descritores e a ligação deles com os conteúdos do currículo escolar vigente, a aplicação anual de simulados para aferir o nível de desempenho dos alunos, e o estabelecimento de ações de reforço através de planos de intervenção pedagógicos para cada série avaliada.

A escola em estudo pertence à Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru (CREM). Essa Coordenadoria foi fundada em 5 de julho de 2005, através da Lei Delegada nº 008/2005. A CREM é responsável por 19 escolas no município. Em 2014, contava com um quadro de 46 funcionários, divididos nas funções de técnicos, coordenadores de projetos, assessores pedagógicos, vigilantes e auxiliares de serviço, todos trabalhando para dar suporte às escolas que compõem a rede estadual de ensino em Manacapuru. A coordenadoria tem como responsabilidade identificar as escolas que apresentaram baixos resultados nas avaliações externas, bem como iniciar, com auxílio dos programas e projetos – tais como o Mais Educação com reforço, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Criando Oportunidades – Reforço Escolar, Programa de Intervenção Pedagógica do Amazonas (PIPA), o Projeto Jovem Cidadão

e o Programa Ciência na Escola (PCE<sup>14</sup>) –, um processo de acompanhamento para intervenção pedagógica. Por meio desses programas e projetos, os quais buscam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a CREM planeja suas ações, sistematicamente, buscando superar as dificuldades encontradas para oferecer uma educação de qualidade, mensurada através dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas.

Cabe destacar que, segundo a Secretaria Estadual de Educação, as ações e as metas planejadas e implementadas por meio de suas coordenadorias têm por objetivo a melhoria na qualidade do ensino.

Quando uma escola apresenta taxa de aprovação baixa e notas baixas nas avaliações externas, é papel da coordenação investigar se seu trabalho pedagógico está sendo organizado com base nas orientações e metas estipuladas pela Seduc. A coordenação tem como função ajudar as escolas a enfrentarem desafios, procurando novos caminhos, com o intuito de conseguirem melhorias na qualidade do ensino. Cabe salientar que, para a Seduc, a qualidade do ensino é mensurada por meio do rendimento escolar e das notas obtidas nas avaliações externas, ou seja, através do Ideam (AMAZONAS, 2012).

A Escola Estadual André Vidal de Araújo, objeto deste estudo, foi fundada em 5 de maio de 1993, através do Decreto nº 15541/93, e se encontra localizada no centro de Manacapuru, no estado do Amazonas. Até o ano de 2003, a escola funcionava em três turnos, atendendo a 1280 alunos do ensino fundamental, de 1ª a 8ª séries. Em 2014, a escola atendia a cerca de 1.280 alunos. Desses, 850 estudavam no diurno – distribuídos em 20 turmas dos 6º ao 9º anos, sendo 10 turmas no período

---

14 Mais Educação: Programa do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. Contratam-se estagiários que estejam cursando o nível superior para darem aulas de reforço no contraturno.

PNAIC: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, o qual inclui avaliações anuais, formação continuada de professores e distribuição de materiais didáticos.

Programa Criando Oportunidades – Reforço Escolar: programa estadual que contrata estagiários que estejam cursando Licenciatura na área de Pedagogia, Normal Superior, Ciências da Natureza, Biologia, Matemática e Língua Portuguesa para darem aulas de reforço no contraturno.

Projeto Jovem Cidadão: programa do governo do estado do Amazonas que tem por objetivo assistir alunos entre 12 e 20 anos no contraturno escolar, com atividades esportivas e educativas. Contratam-se estagiários que estejam cursando o ensino médio e o ensino superior.

PIPA: Programa da Seduc-AM que oferece assessoramento didático e pedagógico a escolas com desempenho educacional limitado em Língua Portuguesa e Matemática.

PCE - Programa Ciência na Escola: ação de alfabetização científica e tecnológica, destinada aos estudantes e professores da educação básica do Amazonas.

matutino e 10 turmas no período vespertino –, e 430 alunos eram do EJA médio no período noturno.

A maior parte da população atendida pela escola é carente, e os alunos residem em bairros considerados periféricos, os quais abrigam pessoas advindas da zona rural para a urbana, em busca de melhores condições de vida, com a intenção de dar continuidade aos estudos, principalmente de seus filhos. Isso porque, até 2007, a zona rural só oferecia escolas de ensino fundamental com os anos iniciais (1º ao 5º anos).

Segundo observações realizadas durante o estudo, percebemos que a escola não possui um Conselho Escolar, mas apenas uma Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), funcionando mais burocraticamente do que na prática relacionada à participação da comunidade escolar. Logo, fica evidente que a escola não desenvolve suas ações baseada numa gestão democrática e participativa, porque para isso é preciso formar colegiados que estimulem os princípios da participação, da descentralização, da democracia e da transparência na escola.

O gestor da Escola Estadual André Vidal de Araújo está no cargo desde o ano de 2006 e sua administração tem características gerenciais – tal como a divisão pormenorizada do trabalho, com uma estrutura hierárquica e burocrática do sistema de ensino –, tendo sempre em suas mãos o controle do trabalho de todos. Na escola, observamos que o gestor está sempre solicitando que os professores preparem seus alunos para as avaliações por meio de treino, ou seja, que desenvolvam em sala de aula atividades com questões similares às que compõem as avaliações externas (AMAZONAS, 2012).

Até o ano de 2008, a Escola Estadual André Vidal de Araújo media a qualidade do ensino por meio das avaliações internas da escola e das avaliações de larga escala criadas pelo governo federal. Desde 2008, com a criação do Sadeam, a instituição passou a ser avaliada também pelo governo do estado.

Os dados sobre a taxa de aprovação da Escola Estadual André Vidal de Araújo e sobre o desempenho dos alunos nas avaliações do Sadeam, de 2008 a 2012, mostram-nos que a taxa de aprovação foi melhorada ao longo dos anos. Em 2008, a taxa da escola apresentava um percentual de 85,3% de aprovação, enquanto a taxa de reprovação era de 4,5% e a taxa de abandono de 10,2%. Em 2012, a taxa de aprovação passou para 94,55% e a taxa de reprovação caiu para 0,65%. A taxa de abandono também apresentou queda para 4,81% em 2012.

No entanto, dados sobre a média de proficiência dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual André Vidal de Araújo apresentaram outra realidade. A média de proficiência, em 2008, na disciplina de Matemática, foi de 271,52 pontos, e na disciplina de Língua Portuguesa foi de 242,88 pontos. No ano de 2010, a média de proficiência apresentou uma queda, totalizando 260,54 pontos em Matemática e 241,89 em Língua Portuguesa. Em 2012, verificou-se uma nova queda, considerando que a média em Matemática caiu para 231,32 e a média em Língua Portuguesa foi para 217, 87. Notamos, assim, queda sucessiva em três edições do Sadeam.

Caso a escola tivesse mantido a mesma nota de proficiência na prova do Sadeam, suas notas no Ideam, em 2010 e 2012, teriam aumentado, seguindo a fórmula do cálculo, o que não aconteceu. Em 2008, a Escola Estadual André Vidal de Araújo apresentou o Ideam de 4,9. Em 2010, o Ideam foi 4,4 e, em 2012, ficou em 4,0. É importante destacar que, de 2008 a 2010, todas as escolas do município de Manacupuru aumentaram seus índices. Somente a Escola Estadual André Vidal de Araújo baixou 0,5 percentual, o que representa uma queda de 0,9 no Ideam. O fato se repetiu em 2012, sendo a única a apresentar, naquele ano, um índice menor que o obtido em 2008. Percebemos, assim, que não há alinhamento entre o que é ensinado e o que é avaliado no Sadeam. Em outras palavras, de 2008 a 2012, o desempenho dos alunos nas avaliações internas apresentou melhoras, enquanto o desempenho nas provas do Sadeam apresentou queda.

Esse resultado pode se justificar pelo fato de que, antes de 2009, a escola desenvolvia suas avaliações internas de forma espontânea, considerando que cada professor, durante o planejamento bimestral, poderia escolher a quantidade e os instrumentos que achasse mais adequados para serem utilizados como verificação de aprendizagem. Em outras palavras, a prática avaliativa era centrada no professor. Toda a responsabilidade de elaboração e de escolha dos instrumentos era do professor e não havia um monitoramento efetivo dos resultados. Isso fica evidente quando analisados os 58 diários de classe de Língua portuguesa e de Matemática referentes ao período. Os instrumentos e os registros não obedecem a uma padronização no que tange à quantidade de avaliações por disciplina e aos instrumentos utilizados (AMAZONAS, 2008). Percebemos, então, que não havia um monitoramento efetivo por parte da gestão da escola, evidenciando, mais uma vez, a centralização do processo nas mãos do professor e pouca preocupação da gestão

quanto às questões pedagógicas e, especificamente, quanto à prática avaliativa desenvolvida na escola naquele primeiro período.

Antes da incorporação das avaliações externas estaduais à rotina anual da escola, que se deu a partir de 2007, através do Sadeam, o gestor e os pedagogos não interferiam no processo de avaliação escolar. Os professores eram orientados pelas resoluções do Conselho Estadual de Educação, mas avaliavam o processo com muita autonomia. O interesse da gestão e dos professores voltava-se para os percentuais de aprovação e reprovação dos alunos.

No entanto, a partir de 2010, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução nº 122/2010, que estabelece, em seu Art. 62:

[...] Parágrafo 1º- A avaliação do desempenho escolar do aluno referente aos conteúdos programáticos da base nacional, e parte diversificada, será contínua, cumulativa e diagnóstica”.

§3º A avaliação é contínua e cumulativa, devendo ocorrer em caráter formativo/somativo, sendo no mínimo três e no máximo cinco as avaliações por bimestre (AMAZONAS, 2010).

A Resolução supracitada, com base no que orienta o Regimento Geral das Escolas Estaduais, estabelece que, para uma verificação da aprendizagem do aluno no decorrer do ano letivo, faz-se necessária a aplicação de no mínimo três e, no máximo, cinco avaliações bimestrais. Estabelece, também, que os instrumentos avaliativos sejam os seguintes, quando três avaliações: (i) prova escrita de cunho individual, em sala de aula, sem consulta, contemplando questões objetivas e subjetivas; (ii) trabalho em dupla, em sala de aula, com consulta, contemplando questões objetivas; e (iii) apresentação de seminário, mostra de painéis, debate, feira cultural, ou outro, em grupo, com produção textual. Quando cinco avaliações, poder-se-ia acrescentar (iv) uma prova escrita em grupo, em sala de aula, com consulta, contemplando questões subjetivas; e (v) uma pesquisa escrita individual, extraclasse e com consulta. Desde então, essa autonomia do professor no que tange a escolher seus instrumentos de avaliação vem sendo combatida dentro da escola.

A partir da necessidade de se construir uma nova concepção de avaliação que considerasse a avaliação interna e a avaliação externa, todos os gestores e pedagogos ligados à Coordenadoria de Manacapuru passaram a receber, com mais intensidade, orientações no sentido de operacionalizar esse processo. A Seduc, por sua vez,



passou a oferecer oficinas voltadas para a compreensão das práticas avaliativas interna e externa, com o objetivo de reorientar esse processo e contribuir para a elevação dos indicadores escolares.

Essas ações vêm sendo intensificadas, mas é relevante destacar que elas atingem, no ensino fundamental, quase que exclusivamente os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, disciplinas avaliadas na Prova Brasil e no Sadeam, nas turmas de 5º e 9º anos. Dessa forma, a sobrecarga de responsabilidades quanto à adequação da prática avaliativa aos objetivos das avaliações externas, nos últimos seis anos, na escola em questão, recai sobre os professores de Língua Portuguesa e de Matemática.

As observações deste estudo permitiram perceber que a rotina desses professores tem sido no sentido de buscar, a cada bimestre letivo, incorporar a filosofia adotada nas avaliações externas à prática avaliativa desenvolvida internamente. Para isso, tanto a Seduc quanto a escola vêm disponibilizando, especialmente depois de 2011, materiais sobre a avaliação externa e suas bases filosóficas, além de encontros em forma de oficinas e palestras, discussões sobre os descritores e matrizes dessas avaliações, aplicação e correção de simulados na escola, e aulas de reforço voltadas para atender às necessidades dos alunos com mais dificuldades.

As ações do professor relacionadas ao processo avaliativo e ao processo de ensino são reforçadas pelo Plano de Intervenção da escola. Esse plano é elaborado anualmente, depois da divulgação dos resultados dos alunos nas avaliações externas, bem como após a correção dos simulados I e II elaborados pela Seduc. Ele precisa ser elaborado pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática com o objetivo de buscar uma nova orientação à prática avaliativa. Entretanto, conforme declaração dos professores, ainda há muitos desafios a serem vencidos para que a prática avaliativa desenvolvida internamente seja alinhada às avaliações externas, em função de muitos fatores que ainda dificultam um trabalho coletivo, voltado para a promoção do aluno e não só para resultados (AMAZONAS, 2012).

Ao analisarmos as informações registradas nos diários de classe da escola, mesmo após 2010, é possível perceber que não foi feito uso das normas estabelecidas pelos documentos na prática avaliativa. Essa ação caracteriza uma rejeição das normas padronizadas. O que há é a aplicação de procedimentos que cada professor estabeleceu como resultado da força das práticas individuais, da experiência na sala

de aula, que muitas vezes prevalece e contraria a compreensão dos documentos legais que normatizam o processo avaliativo nas escolas públicas brasileiras.

Esse suposto desprezo às normas acaba reforçando a fragmentação da prática avaliativa na escola e a dissonância dela em relação às orientações propostas nos documentos. Pelo registro dos diários de classe e dos planos de curso, os conteúdos das ações avaliativas de cada professor ainda caminham em direção contrária ao que é discutido e sugerido nos processos de formação. “Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria” (HOFFMANN, 2001, p.17).

Assim, o predomínio de uma prática avaliativa a partir de regras próprias, em descompasso com a normatização vigente, sinaliza uma das possíveis causas de discrepância entre o rendimento geral da escola e sua proficiência nas avaliações externas ao longo dos anos analisados.

Outro fator que devemos levar em consideração é o fato de que as avaliações externas foram criadas mais com o objetivo de produzir informações para os gestores escolares, “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação” (OLIVEIRA, 2011, p.137). Assim, qualquer tipo de avaliação, seja interna ou externa, se não validada pelos professores e envolvidos, poderá não alcançar os objetivos almejados.

Sabemos que a matriz de referência das avaliações externas é um recorte do currículo escolar. No entanto, ao verificarmos os conteúdos dos diários de classe e os planos de cursos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos 6º ao 9º anos, de 2008 e 2009, encontramos poucos assuntos relacionados aos descritores cobrados nas avaliações externas. No ano de 2012, apenas os conteúdos das turmas de 9º ano apresentaram-se associados aos descritores.

As avaliações externa e interna precisam ser instrumentos de autoavaliação das escolas, para que essas reconduzam os processos educativos que desenvolvem de forma consciente, condizente com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Contudo, o que se observa na escola analisada é que seu PPP foi produzido em 2008, e que não houve atualização posterior. Notamos, mais uma vez, o descumprimento da legislação, uma vez que a LDB 9493/96 estabelece que o PPP seja revisto anualmente, ou sempre que se fizer necessário.

Assim, os dados apresentados neste texto evidenciam que nos anos de 2008, 2010 e 2012, a Escola Estadual André Vidal de Araújo apresentou uma melhora significativa em seu rendimento escolar. Contudo, essa melhora não foi evidenciada nos desempenhos dos alunos na avaliação externa do Sadeam. Nesses mesmos anos, o desempenho dos alunos diminuiu gradativamente, fazendo com que a nota da escola no Ideam apresentasse uma queda de 0,5% de 2008 para 2010, assim como de 2010 para 2012.

Comparando a evolução do rendimento geral da escola nas avaliações externas com o resultado decrescente nas avaliações externas, percebe-se que há um desequilíbrio. Enquanto o rendimento cresce, a proficiência decresce, mostrando que mesmo com os investimentos realizados na formação de professores, no acesso às informações, na divulgação de materiais impressos e nas mídias sobre o processo em discussão, o desequilíbrio continua, e a escola não consegue avançar significativamente na escala de proficiência de forma a melhorar seus indicadores nas avaliações externas do Sadeam.

O grande desafio consiste em equilibrar os principais elementos do Ideam: a proficiência e o rendimento escolar. Esse é o quadro que ilustra o caso de gestão que aqui se apresenta. Essa escola não se assemelha às demais escolas da regional. Sobre quem pesa a responsabilidade de responder ao que acontece/tem acontecido na Escola Estadual André Vidal de Araújo? É justamente a partir de uma análise mais profunda sobre a atuação do gestor, dos pedagogos e dos professores que poderemos responder à seguinte questão: por que a escola não consegue avançar significativamente em termos de proficiência para melhorar seus indicadores nas avaliações externas do Sadeam?

## Referências

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 122**, de 30 de novembro 2010. Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. Manaus, 2010.

\_\_\_\_\_. Escola Estadual André Vidal de Araújo. **Diários de Classe**. Manacapuru, 2010.

\_\_\_\_\_. Escola Estadual André Vidal de Araújo. **Diários de Classe**. Manacapuru, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal**. Mandamentos: São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 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/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GOUVEIA, C. A. A. *et al.* Avaliação externa do desempenho. In: **Guia de Estudos**. Formação de Profissionais da Educação Pública. CAEd/UFJF, 2012, pp. 21-34.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, A.P.M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

## POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: UM ESTUDO SOBRE SUA UTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Reinaldo de Oliveira Ferreira\*

Wallace Andrioli Guedes\*\*

Luiz Flávio Neubert\*\*\*

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada por Reinaldo de Oliveira Ferreira, funcionário da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Foi produzido em parceria com o historiador Wallace Andrioli Guedes, assistente de orientação do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), e com o professor orientador Luiz Flávio Neubert, doutor em Sociologia.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Funcionário da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro.

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

\*\*\* Professor orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Ciências Sociais (UFMG).

Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de se analisar os efeitos proporcionados pelo uso dos resultados das avaliações externas em larga escala, enquanto política pública de educação, por gestores escolares e professores da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, considerando como matéria de estudo o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro – Saerj, num recorte de seu programa de avaliação externa bimestral, denominado Saerjinho. Tem-se como objetivo verificar o papel da avaliação em larga escala no contexto da escola e em que medida essa política pública contribui para promover mudanças de comportamento em professores e alunos. No presente trabalho, é apresentado um breve histórico da implementação do Saerj na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, localizando tal sistema de avaliação nos cenários nacional e internacional.

Nos últimos anos, a cultura da avaliação se alastrou rapidamente pelo Brasil com o objetivo de se obter dados para subsidiar políticas públicas de educação. A partir de 1990, quando o governo federal implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, alguns estados, interessados em conhecerem mais detalhadamente as necessidades específicas de suas redes, começaram a implantar seus próprios sistemas de avaliação. Minas Gerais e Ceará saíram na frente, em 1992, e o Rio de Janeiro implementou seu sistema de avaliação em 2003. Hoje, a maioria das unidades da federação tem algum tipo de instrumento de sondagem de larga escala, atitude seguida por alguns municípios, em especial pelas capitais de alguns estados.

Para Bonamino e Sousa (2012), a expansão de tal cultura expressa uma agenda mundial, com o estabelecimento de novos parâmetros de gestão dos sistemas de ensino.

[...] Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 375).

As avaliações externas em larga escala ganharam prestígio internacional a partir da segunda metade do século passado, principalmente nas últimas décadas, consolidando-se como instrumento para o planejamento, a proposição e a implementação de políticas públicas de educação. Buscam-se, assim, a transparência das políticas e a responsabilização dos atores envolvidos em todas as etapas de

implementação, a partir das necessidades de verificar a qualidade da eficiência do sistema nacional de ensino, em seus diversos níveis de atuação, e do mercado competitivo que demanda mão de obra qualificada. Para Olgaíses Cabral Maués (2011, p. 6), professora da Universidade Federal do Pará,

[...] o surgimento de um Estado Avaliador é decorrente das mudanças que esse ente sofreu, sobretudo a partir dos anos 1990, quando ganhou ares de gerenciador, na lógica do atendimento da eficiência e eficácia, buscando atingir uma qualidade dentro dos parâmetros do mercado. Para tanto a descentralização das ações e a prestação de contas foram duas das ações que marcaram e caracterizaram esse “novo” Estado.

Não obstante a importância do planejamento estratégico, talvez o aspecto mais inovador da conexão entre a avaliação e o planejamento seja a relação entre os indicadores de desenvolvimento educacional e a fixação de metas para as unidades escolares. Como uma medida confiável relacionada ao desempenho dos alunos, a estratégia de fixar metas, monitorar e cobrar seu cumprimento tem, nos dados fornecidos pela avaliação, seu mais significativo mecanismo para o planejamento das atividades das Secretarias de Educação, e também para a formulação de políticas de incentivos que dependam do cumprimento das metas fixadas.

O sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Saerj tem suas origens no Programa Nova Escola, criado pelo Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Controverso desde o seu nascimento, o Programa Nova Escola objetivava avaliar o processo educativo escolar em três dimensões: (i) aprendizagem: 80% dos alunos da escola com um domínio de leitura e de matemática satisfatórios; (ii) fluxo escolar: 90% dos alunos matriculados na escola permanecem até o final do período letivo e dão continuidade a seus estudos; e (iii) gestão escolar: utilização responsável dos recursos humanos e financeiros à disposição da escola. Assim, considerando as dimensões que avaliava e as metas que estabelecia, o Programa Nova Escola, na visão de Brooke (2006), foi uma

[...] tentativa de melhorar a gestão das escolas estaduais e de responsabilizar seus diretores e funcionários pelos resultados dos alunos. Pretende igualmente estabelecer métodos mais democráticos na gestão da escola, integrar as ações governamentais, melhorar as condições de trabalho dos professores e racionalizar o uso de recursos (BROOKE, 2006, pp. 387-388).

Não cabe, aqui, descrever o programa como uma política da área da educação, nem discutir como se processava a metodologia empregada para medir as eficácia e eficiência da escola em cada uma de suas dimensões, mas sim seu histórico, que marca o início do processo de criação do sistema próprio de avaliação do estado do Rio de Janeiro, inserindo, no cenário educacional brasileiro, a política de responsabilização e transparência – **Accountability** –, e a **racionalização de recursos ao introduzir aspectos modernizantes na estrutura da gestão escolar**.

O ponto mais polêmico do Programa Nova Escola, que prevaleceu sobre as mesas de debates durante sua vigência e que não contribuiu para legitimá-lo enquanto política pública de educação, foi justamente o quesito responsabilização. As escolas eram classificadas, e sua melhor avaliação nos aspectos medidos, numa escala que variava do nível 1 (pior avaliação) ao nível 5 (melhor avaliação), correspondia a uma gratificação variável aos professores e profissionais das unidades.

A despeito do caráter diagnóstico do Programa Nova Escola, gestores escolares e professores não se apropriaram de seus propósitos e, em 2008, ele foi substituído pelo Saerj, cuja oficialização ocorreu em 2010, através da Resolução Seeduc nº 4.437. O objetivo geral era produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos regionais e por unidades escolares, que permitisse ao governo estadual a formulação, o monitoramento e a reformulação das políticas educacionais (RIO DE JANEIRO, 2010).

Em 2014, foi publicada a Resolução Seeduc nº 5.131, de 25 de julho de 2014, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do estado do Rio de Janeiro – Saerj, ampliando seus objetivos e suas características. De acordo com essa Resolução, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro compreende dois programas de avaliação: (i) Programa de Avaliação Externa – Saerj, avaliação anual; e (ii) Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar – Saerjinho, avaliação bimestral.

Conforme informações da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar – Supaa, os instrumentos desses dois programas são avaliações com perspectivas, metodologias de correção e objetivos diferentes, mas que se complementam, pois seus resultados possibilitam acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e subsidiam a promoção de ações pedagógicas para melhorar a qualidade da educação da rede de ensino estadual do Rio de Janeiro.



A avaliação externa anual – o Saerj – apresenta como objetivos específicos (i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação pública estadual; (ii) produzir diagnósticos da realidade educacional estadual; (iii) sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos nos níveis e modalidades ofertados pelo estado; (iv) produzir informações sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo ensino-aprendizagem; (v) produzir indicadores que possibilitem comparabilidade entre indicadores nacionais e entre anos/séries escolares com vistas à construção de séries históricas; e (vi) fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação (RIO DE JANEIRO, 2014).

Além dos seus objetivos, o Saerj caracteriza-se por (i) ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e anual; (ii) avaliar as séries/anos concluintes das etapas de ensino das modalidades ofertadas nas unidades escolares estaduais; (iii) avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; (iv) ser baseado na mesma Matriz de Referência do Saeb; (v) ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos avaliados; e (vi) produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação impressa (RIO DE JANEIRO, 2014).

À semelhança do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, de âmbito nacional, o Saerj produz o Índice Anual de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro – Iderj<sup>15</sup>, indicador utilizado para o estabelecimento de metas anuais para as unidades escolares que, se atingidas, implicam em bonificação de professores e demais servidores ali lotados. O programa de bonificação foi instituído pelo Decreto nº 42.793, de 6 de janeiro de 2011, que estabelece programas para o aprimoramento e para a valorização dos servidores públicos da educação, como uma das estratégias do Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação, que possibilite/favoreça o alcance das metas pelas escolas e, conseqüentemente, leve o estado a atingir suas metas de Ideb definidas pelo Ministério da Educação – MEC.

Já a avaliação externa bimestral, o Saerjinho, produz um indicador denominado Índice Bimestral de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro – Iderjinho<sup>16</sup>, utilizado para acompanhar bimestralmente a evolução do desempenho de cada

---

15 O Iderj é um indicador anual calculado a partir de metodologia semelhante à do Ideb.

16 O Iderjinho é um indicador bimestral calculado por metodologia análoga ao Ideb, cujas metas são proporcionais à meta anual do Iderj: para o primeiro bimestre, as metas são 70% da anual; para o segundo, 80%, e para o terceiro, 90%.

unidade escolar, o que permite que as mesmas possam elaborar estratégias pedagógicas, visando à correção de desvios e ao alcance de suas metas.

Ao órgão central, o Saerjinho possibilita o acompanhamento bimestral do desempenho da rede e o planejamento de intervenções como elaboração e operacionalização de programas de reforço escolar, com foco nas habilidades em que os estudantes demonstram baixo desempenho em correlação com os resultados da avaliação interna, uma vez que fornece resultados bimestrais por aluno/habilidade e de capacitação de docentes, com foco na prática pedagógica.

A implementação do Saerj e do Saerjinho se insere num contexto de reforma administrativa da educação no estado, resultado direto da divulgação dos números do Ideb de 2009, que aferiu 2,8 para o Rio de Janeiro, demonstrando a estagnação da educação fluminense, cujo indicador fora o mesmo das edições de 2005 e 2007. O estado apresentou os mais baixos índices de desempenho em comparação com os outros três estados da região Sudeste, referentes ao ensino médio.

Além da estagnação de seu Ideb, o estado do Rio de Janeiro apresentava as piores taxas de rendimento, considerando que o alto índice de reprovação levava a um alto índice de abandono escolar. Diante do quadro apresentado, houve a reorganização da estrutura da Secretaria de Estado de Educação – Seeduc/RJ nos dois níveis de atuação – central e regional –, e a elaboração de um planejamento estratégico, visando a implementação de programas e projetos que promovessem positivamente a mudança do quadro educacional que então se apresentava. Para a elaboração do planejamento estratégico, foram levantados os problemas que contribuíam para a baixa qualidade da educação pública ofertada pela rede estadual fluminense, com vistas a melhorar as práticas de gestão, que eram: (i) baixo desempenho dos alunos; (ii) docentes desestimulados; (iii) baixa profissionalização da gestão escolar; (iv) baixo investimento na educação; e (v) ruídos de comunicação (Seeduc/RJ, 2010).

Para cada problema identificado, uma ou mais soluções foram propostas, as quais foram elaboradas e implementadas a partir de um dos quatro eixos estruturantes: (i) políticas de ensino focadas no aluno; (ii) políticas de gestão de pessoas, focadas no professor; (iii) políticas orçamentárias e de infraestrutura, focadas na melhoria do gasto e do investimento; e (iv) políticas de comunicação, focadas na transparência e na abertura das informações. Entre as ações que integravam o planejamento estratégico da Seeduc/RJ, elaborado em 2010 e implementado a partir de 2011,

havia o fortalecimento do Saerj e a implantação de uma avaliação diagnóstica bimestral, a qual recebeu o nome de Saerjinho.

Se, a princípio, o Saerj foi criado como instrumento para produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional do Rio de Janeiro, a partir de 2011, com a implementação do programa de bonificação por resultados, passou a guardar semelhança com o Programa Nova Escola. Nesse caso, é visto como um programa de responsabilização, em que a sanção se efetiva por meio do não recebimento do bônus quando as metas estabelecidas para a escola não são alcançadas. É o que Fernandes (2009) chama de “**accountability** forte”, e Bonamino e Sousa (2012) chamam de “avaliação de terceira geração”.

[...] Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou **high stakes**, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 375).

O Saerj passou, assim, de uma política voltada para a produção de um diagnóstico da realidade educacional do Rio de Janeiro, sem maiores consequências para gestores e professores, para uma política de responsabilização **high stakes**, por estabelecer remuneração (bonificação) em função das metas alcançadas. A adoção da política de bonificação como responsabilização pelo desempenho dos alunos ainda é controversa, porque recai, principalmente, nos ombros dos professores a responsabilidade pelos resultados alcançados, em que a sanção é o não recebimento do bônus estabelecido quando as metas não são alcançadas.

Na cartilha “Meritocracia & Plano de Metas”, do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – SEPE/RJ<sup>17</sup>, sobre a política de bonificação por metas, declara-se que:

[...] Ao estabelecer gratificações e bonificações por metas (e, obviamente, o seu contrário, a ausência destes “incentivos” frente ao não cumprimento das mesmas metas), sem oferecer as condições mínimas para o exercício da tarefa de ensinar, o plano estabelece uma lógica por demais injusta: para a escola e seus profissionais, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer” (SEPE/RJ, 2011, p. 9).

Nesse sentido, essa política não é bem vista pelos movimentos de classe, por ferir, de acordo com eles, a isonomia salarial dos docentes, estabelecer competição entre as escolas, reduzir o currículo ao estabelecido na matriz de referência dos testes padronizados, desrespeitar a autonomia das unidades escolares e desconsiderar elementos como infraestrutura – recursos físicos, matérias e humanos, condições socioculturais dos alunos e localização geográfica da escola. Embora a pauta de reivindicações do SEPE/RJ seja ampla, o ponto principal de discordância é a adoção do programa de bonificação por metas alcançadas.

Implementado a partir de 2011, o Saerjinho foi planejado para se constituir em uma ferramenta de gestão pedagógica da escola e em instrumento de auxílio ao trabalho do gestor escolar e do professor no desenvolvimento e na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, avalia os 5º e 9º anos do ensino fundamental e as três séries do ensino médio, fornecendo resultados bimestrais por aluno/habilidade, turma, escola, regional e estado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação.

O Saerjinho teve sua matriz de referência construída a partir do Currículo Mínimo adotado pela rede estadual de ensino em 2011. Esse documento foi criado a partir do planejamento estratégico, no eixo Políticas de Ensino com foco no aluno, que avalia os alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio. O currículo mínimo também foi criado nesse movimento de reforma administrativa da educação estadual.

Em 2011, a primeira edição do Saerjinho avaliou as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; em 2012, além das referidas disciplinas, houve também a avaliação de Ciências para os 5º e 9º anos do ensino fundamental, e de Química, Física e Biologia para as três séries do ensino médio. Em 2013, foi incluída uma avaliação em redação para os alunos da 3ª série do ensino médio.

Como política pública de educação com foco na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica dos professores, o Saerjinho, conforme estabelecido pela Resolução Seeduc nº 5.131, de 25 de julho de 2014, tem como objetivos: (i) oferecer suporte didático-pedagógico e informações diagnósticas que viabilizem uma gestão pedagógica de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos e com o Currículo Mínimo; (ii) fornecer ao professor informações sobre o desenvolvimento do aluno, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes

durante o processo de ensino-aprendizagem; (iii) produzir resultados sistemáticos por aluno, turma, escola e regional; (iv) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação estadual; (v) gerar, com rapidez, informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo uma análise contínua do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda conforme estabelecido pela Resolução Seeduc 5.131/25014, o Saerjinho se caracteriza por: (i) ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e bimestral; (ii) avaliar os 5º e 9º anos do ensino fundamental e as três séries do ensino médio, bem como modalidades de ensino equivalentes ofertadas nas unidades escolares estaduais; (iii) avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; (iv) avaliar a escrita através de instrumento de produção textual aplicado na 3ª série do ensino médio; (v) ser baseado em matriz de referência bimestral elaborada a partir do Currículo Mínimo adotado; (vi) ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos avaliados; (vii) produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação via plataforma **web**, o que lhe confere um caráter multidisciplinar.

Por seu caráter multidisciplinar, o Saerjinho, implementado em 2011 como ferramenta pedagógica para gestores escolares e professores, além de produzir um indicador denominado Índice Bimestral de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro – Iderjinho, utilizado como acompanhamento das metas estabelecidas para as escolas, também passou a ser usado como instrumento de seleção de alunos para vários outros programas/projetos da Seeduc/RJ, que objetivam estimular os alunos à participação nos testes de avaliação externa ou selecioná-los/classificá-los para se beneficiarem de programas socioeducacionais.<sup>18</sup>

Além disso, a partir da publicação da Portaria Seeduc/Sugen nº174/2011, o Saerjinho tornou-se um dos três instrumentos obrigatórios de avaliação que os professores devem utilizar para compor a média bimestral dos alunos. Em 2013, a Portaria Seeduc/Sugen nº 174 foi revogada pela Portaria Seeduc/Sugen nº 419/2013, mantendo, no parágrafo 4º do Art. 4º, que “[...] nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 3 (três) instrumentos avaliativos diversificados

---

18 São exemplos, nesse sentido, os programas Jovens Turistas, Renda Melhor Jovem, Estágio que Rende e Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico).

com valores definidos pelo professor para composição da nota bimestral do discente”. O parágrafo 5º do mesmo artigo diz que

[...] a Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - Saerjinho, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela Seeduc, é um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para composição da nota bimestral do discente, com valor/nota definido (a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela Seeduc, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar (RIO DE JANEIRO, 2014).

Além de definir o Saerjinho como instrumento que compõe a nota bimestral do aluno, essa Portaria orienta quanto aos procedimentos a serem adotados pelos professores em relação ao 4º bimestre, em que não há aplicação dos testes, bem como em relação aos alunos faltosos nos três primeiros bimestres, nos quais ocorre a aplicação dos testes. A Portaria Seeduc/Sugen nº 419/2013 normatiza a avaliação do desempenho escolar, ou seja, a avaliação interna elaborada pelos professores e que determina o fluxo escolar.

A introdução da avaliação externa bimestral como instrumento de composição da nota bimestral permite aos gestores escolares corrigirem rumos de sua gestão ou solucionarem problemas relativos ao ambiente escolar que estejam impactando negativamente no aprendizado dos alunos. Aos professores, a avaliação externa possibilita a elaboração de estratégias de recuperação de conteúdos focadas nas habilidades em que os alunos apresentam baixo desempenho, correlacionando seus resultados com os resultados da avaliação interna, uma vez que fornece dados bimestrais por aluno/habilidade, turma/série, escola, regional e estado nas disciplinas que avalia. Nesse ponto, cabe cuidar para não reduzir o currículo escolar às habilidades descritas pela matriz de referência do Saerjinho, uma vez que, por tratar-se de uma avaliação externa, limita-se tão somente a verificar as habilidades cognitivas passíveis de avaliação em testes padronizados.

No caso do Saerjinho, o limite entre sua matriz de referência e o currículo escolar é tênue, uma vez que esse instrumento foi viabilizado porque antes ocorreu a implantação de um currículo estruturado por bimestre e focado em competências e habilidades. Logo, o Saerjinho foi um instrumento de avaliação idealizado a partir da adoção de um currículo mínimo e a serviço desse currículo, e suas implicações como definidor do que ensinar para os alunos é muito evidente, bem como sua

relação de acompanhamento do alcance de metas por meio do indicador que produz, o Idejinho. Esses são elementos que o associam diretamente às políticas de responsabilização.

Mais que uma ferramenta pedagógica a serviço do gestor escolar e do professor, seu objetivo original, a multiplicidade do uso dos resultados do Saerjinho, fez dessa política de educação uma ferramenta de gestão a serviço do sistema de ensino.

Um outro fator importante sobre o Saerjinho é sua relação direta com o problema enfrentado pelo Rio de Janeiro, em 2011: a estagnação de seu Ideb. No período de 2005 a 2009, foi inserida uma avaliação externa bimestral como uma política que permitia ao estado acompanhar bimestralmente sua evolução, bem como enfrentar o desafio de mudar sua posição no panorama da educação nacional.

É nessa perspectiva, de um instrumento de avaliação em larga escala, de aplicação bimestral, que se revela capaz de atender a uma multiplicidade de programas/projetos voltados para os estudantes, que se pretendeu estudar a utilização do Saerjinho como ferramenta de gestão pedagógica em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Buscamos analisar em que medida essa política pública contribuiu para com a melhoria da gestão pedagógica, bem como propor sua disseminação como ferramenta efetiva de gestão pedagógica no caso de uma análise positiva, ou propor ajustes nessa política se forem encontrados pontos negativos.

Para tanto, foi necessário encontrar respostas para as seguintes indagações: (j) qual é o papel da avaliação em larga escala no contexto da escola? (ii) Como os gestores das unidades escolares e os professores se apropriam e utilizam os resultados da avaliação externa? (iii) Como os gestores das unidades escolares e os professores correlacionam os resultados da avaliação externa com os resultados da avaliação interna? (iv) Os gestores escolares utilizam os resultados da avaliação externa bimestral em larga escala como ferramenta de gestão pedagógica? (v) Os professores utilizam os resultados da avaliação externa bimestral em larga escala como ferramenta de gestão pedagógica da sala de aula? (vi) Uma avaliação em larga escala é capaz de promover mudanças de comportamento em professores e alunos? (vii) A apropriação dos resultados da avaliação externa em larga escala pode contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem?

São essas mesmas questões que movem a presente pesquisa quanto à utilização do Saerjinho pelos gestores educacionais do estado do Rio de Janeiro.

## Referências

BONAMINO, A. & SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, pp. 377-401, 2006.

FERNANDES, R. & GREMAUD, A. **Qualidade na educação: avaliação, indicadores e metas**. 2009. Disponível em : < [http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2014.

MAUÉS, O. C. **As Políticas Educacionais e o Sistema de Avaliação**. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0430.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 25.959**, de 12 de janeiro de 2000. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. Disponível em: <<file:///F:/TRABALHOS/Decreto%20Estadual.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. Portaria Seeduc/Sugen nº 419, de 27 de setembro 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro. 30 set. 2013.

RIO DE JANEIRO. **Resolução Seeduc nº 4.437**, de 29 de março de 2010. Institui o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Saerj e dá outras providências. Disponível em: <[http://download.rj.gov.br/documentos/10112/784277/DLFE-47465.pdf/Minuta\\_avaliacao\\_externa.pdf](http://download.rj.gov.br/documentos/10112/784277/DLFE-47465.pdf/Minuta_avaliacao_externa.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. Resolução Seeduc nº 5.131, de 25 de julho de 2014. Dispõe sobre o sistema de avaliação da educação básica do estado do Rio de Janeiro - Saerj, e dá outras providências. **Diário Oficial**. 29 jul. 2014.



## O USO DOS RESULTADOS DO AVALIE ENSINO MÉDIO REGULAR NO PLANEJAMENTO DA GESTÃO

Lindinalva Gonçalves de Oliveira\*

Gisele Zaquini Lopes Faria\*\*

Lina Kátia Mesquita\*\*\*

Este texto foi escrito a partir da dissertação da aluna do Mestrado Profissional do Centro de Avaliação da Educação, CAEd/UFJF, Lindinalva Gonçalves de Oliveira, em parceria com Gisele Faria, assistente do PPGP, e da professora orientadora Dr<sup>a</sup>. Lina Kátia Mesquita.

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF.

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

\*\*\*Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF. Professora orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação (PUC-RJ).

O caso de gestão sobre o qual falaremos ocorre no estado da Bahia, mais especificamente na Secretaria da Educação do Estado, na Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional (SUPAV). Nesse contexto, o estudo terá como foco a equipe responsável pela formação e pelo acompanhamento de projetos na área de avaliação educacional, relacionada com as avaliações externas (i) Avalie Alfa, (ii) Avalie Ensino Médio, (iii) Provinha Brasil, (iv) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e (v) Prova Brasil. É nesse espaço que serão coletadas e analisadas as informações relacionadas à disseminação e utilização dos resultados do Avalie Ensino Médio Regular pelas equipes gestoras da Diretoria Regional de Educação (Direc) 24 – Caetité, e das unidades escolares circunscritas à Direc 24 (diretores, coordenadores pedagógicos e professores).

As implicações do objeto de estudo vêm das inquietudes provocadas pelas reflexões e discussões junto às equipes gestoras das diretorias regionais e das unidades escolares, motivos que incentivam investigar o impacto da avaliação de desempenho dos alunos na gestão educacional e no cotidiano da escola.

Esse objeto de estudo nasceu das inquietações relacionadas ao processo de implantação e de implementação do Avalie, o qual busca produzir informações sobre a realidade das escolas de ensino médio do estado da Bahia, por diferentes fatores: (i) inexistência de uma avaliação externa que respondesse aos questionamentos referentes a essa etapa de ensino; (ii) baixos indicadores nacionais e estaduais que demonstraram uma situação preocupante.

Assim, o foco do caso de gestão aqui apresentado são os efeitos produzidos no cotidiano escolar a partir da utilização dos resultados do Avalie Ensino Médio e sua aplicabilidade por parte da equipe gestora para a construção de uma escola eficaz, no triênio 2011-2013.

Como definição de política pública concebida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) constitui uma importante ferramenta voltada para o diagnóstico do desempenho dos alunos por meio do Avalie Ensino Médio, que produz informações relevantes para o monitoramento da qualidade da educação no estado da Bahia.

O Avalie Ensino Médio é uma linha de ação do “Sabe”, concebido para diagnosticar e acompanhar os resultados individuais dos alunos nos testes de proficiência ao longo da trajetória no ensino médio regular e na educação profissional integrada ao ensino

médio. O desenho dessa avaliação apresenta um formato baseado em um estudo longitudinal como possibilidade de acompanhar a evolução do desempenho dos alunos desde a 1ª série do ensino médio e/ou na educação profissional integrada ao ensino médio até a 3ª série.

A metodologia utilizada possibilita acompanhar o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos a cada ano de escolarização, nas quatro áreas do conhecimento – Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias. Portanto, permite identificar qual é o conhecimento que a escola está agregando de um ano para o outro, tanto no ensino médio regular quanto na educação profissional integrada ao ensino médio. Assim, os gestores educacionais podem utilizar os resultados do Avalie para acompanharem a trajetória dos alunos, identificando os fatores que contribuem para o sucesso ou para a retenção na escola durante o ensino médio.

A apresentação e a análise dos resultados de desempenho dos alunos das escolas pesquisadas, nas três edições do Avalie Ensino Médio, evidenciam um crescimento inexpressivo. Isso pode indicar a não utilização dos resultados pela gestão educacional, ou mesmo o uso de estratégias inadequadas a serem investigadas no decorrer da pesquisa.

No ano de 1999, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia implantou o Projeto de Avaliação Externa por meio de uma parceria entre estado e municípios, sob a perspectiva de implementação progressiva de uma cultura de avaliação do ensino público. O projeto de avaliação foi desenvolvido através de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do Centro de Estudos Interdisciplinares do Setor Público (ISP), que assumiu a condução e a responsabilidade técnica, com a interveniência da Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAPEX).

O projeto de avaliação externa foi implementado a partir de três ações macro: (i) avaliação de desempenho, (ii) avaliação de aprendizagem e (iii) a criação de uma Agência de Avaliação.

A avaliação de aprendizagem ou avaliação diagnóstica era aplicada e corrigida pela própria escola, acontecendo ao final de cada uma das três primeiras unidades do ano letivo, com abrangência nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental.

A avaliação de desempenho, aplicada pela escola ao final do ano letivo, era supervisionada e corrigida pelos especialistas do projeto de avaliação. Foi concebida metodologicamente como uma avaliação do sistema de educação, cujas informações apontariam para a SEC e para as secretarias municipais de educação. Envolveva os pontos críticos relacionados aos conteúdos, às competências e às habilidades definidas para cada série. Assim, as informações obtidas na avaliação seriam fundamentais para a própria SEC, na medida em que subsidiariam o aperfeiçoamento do planejamento das ações.

Em 2003, não houve avaliação de desempenho. A avaliação de desempenho realizada no ano de 2004 contemplou os alunos das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e os da 3<sup>a</sup> série do ensino médio.

Em 2007, com a mudança de governo, uma nova política foi instituída no estado. Naquele momento, a avaliação retomou seu lugar de destaque com a criação de uma Coordenação de Avaliação e Implantação do Sistema de Avaliação Baiano da Educação.

A concepção do Sabe foi baseada em estudos pela equipe da Coordenação de Avaliação acerca dos indicadores de desempenho (taxa de aprovação, nota em Língua Portuguesa e Matemática e Ideb), obtidos a partir dos resultados da avaliação externa (Prova Brasil), aplicada pelo MEC, em alunos das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental das unidades escolares estaduais da Bahia. Esses resultados revelavam a necessidade de definição de uma política de avaliação específica e sistemática que subsidiasse intervenções no processo do ensino e aprendizagem.

O Sabe é constituído pelo Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) e, segundo Arellano (2012), pode ser compreendido como uma ferramenta de aprendizagem, de medição e de prestação de contas. Tem por finalidade orientar a tomada de decisões e a prestação de contas relacionadas aos recursos utilizados, aos resultados e aos impactos alcançados na instituição.

Assim, o Sabe tem como propósito a construção e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação na rede estadual de ensino, com implicações na definição de políticas públicas educacionais, servindo de referência para os profissionais da educação, em busca da melhoria da qualidade da educação no estado da Bahia.

Ao longo do tempo, as linhas de ação constitutivas do Sabe (Avalie Alfa, Avalie Escola, Círculos de Avaliação e o Avalie Ensino Médio) acabaram passando por trajetórias diferenciadas a partir das diretrizes da SEC quanto ao atendimento à comunidade escolar. Podemos citar o (i) Avalie Alfa, voltado para a avaliação da alfabetização; (ii) o Avalie Escola, voltado para a avaliação institucional; e (iii) os Círculos de Avaliação para as escolas com Ideb abaixo de 2,5, com a finalidade de contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas estaduais e municipais, a partir do desenvolvimento de uma cultura de avaliação, fundamental para o planejamento, o acompanhamento dos processos e a intervenção pedagógica. Ações de formação inicial e continuada, bem como seu acompanhamento e monitoramento foram desenvolvidos durante todo o processo de implementação do projeto. O projeto Círculos de Avaliação foi extinto em 2012, após a criação do Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (Paip), que se inseriu na gestão da SEC com o objetivo de promover o acompanhamento e a intervenção pedagógica junto à unidade escolar, constituindo-se em um sistema articulado de informações que subsidia a escola na superação dos desafios colocados por seu contexto.

No Sabe, o Projeto de Avaliação Externa Avalie Ensino Médio, implantado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), em 2008, pretendia modificar o cenário evidenciado pelos indicadores estaduais e nacionais, respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, em seu Art. 9, Inciso VI: “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Como uma das linhas de ação do Sabe, o Projeto de Avaliação Externa do Ensino Médio (Avalie Ensino Médio), criado pela Portaria nº 12.596/2008 e ampliado pela Portaria nº 9391/2011, tendo em vista as metas definidas pelo Programa Todos pela Escola, contempla a todos os estudantes do Ensino Médio Regular e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), visando à:

[...] subsidiar o Sistema Público Estadual de Ensino, fornecendo dados e informações que possibilitem o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e no combate à repetência e ao abandono escolar (SEC, 2011).

O Projeto de Avaliação Externa Avalie Ensino Médio tem um desenho baseado no estudo longitudinal, que consiste na investigação da evolução do desempenho dos alunos ao longo dos três anos do ensino médio e da educação profissional integrada ao ensino médio, nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O projeto Avalie Ensino Médio objetiva avaliar e acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio, por meio de um estudo longitudinal, durante os três anos dessa etapa de escolarização. No triênio 2008–2010, o Projeto foi desenvolvido em todas as escolas estaduais exclusivas do ensino médio regular, por meio de parceria entre a SEC e o Inep.

No triênio citado, a avaliação de desempenho dos alunos do ensino médio contou com a parceria do Inep para a implantação e implementação do projeto, disponibilizando a matriz de referência do Enem, assim como toda a logística para a realização e interpretação dos resultados da referida avaliação. Os itens do Enem, cedidos pelo Inep, foram analisados e adaptados para os alunos das 1ª e 2ª séries pelo “Fórum de Professores do Avalie”, composto por técnicos da Coordenação de Avaliação e docentes da rede estadual que atuavam nas diversas áreas do conhecimento.

Ao observar o triênio 2008-2010 (primeira onda), é possível perceber que houve uma evolução para o triênio 2011-2013 (segunda onda). Isso pode ser percebido pelo aumento da abrangência de 233 escolas estaduais exclusivas de ensino médio regular na “primeira onda”, para 1.060 unidades escolares do ensino médio regular e educação profissional integrada ao ensino médio na “segunda onda”. A construção da matriz de referência para cada área do conhecimento, em 2011, ganhou destaque por ser elaborada por representantes de professores da rede estadual. Houve, também, evolução no que diz respeito à quantidade e qualidade dos produtos disponibilizados (boletins, relatórios e revistas) para a equipe gestora, professores e alunos.

Nos anos de 2008 e 2009, com o estudo e a análise dos resultados, o Inep, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB)/Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) elaborou relatórios pedagógicos por escola, por diretoria regional, um relatório geral e técnico para a SEC e um boletim individual para o aluno, com a finalidade de assegurar que todos os atores envolvidos conhecessem e utilizassem esses resultados para o planejamento da gestão. Outro produto apresentado pelo

Inep, em 2009, foi a Revista Pedagógica do Professor, por área do conhecimento, destinada a todas as escolas e diretorias regionais envolvidas.

Em 2010, os alunos da 3ª série foram incentivados a participarem do processo da avaliação do Enem, na expectativa de retorno dessas informações com o intuito de alimentar o estudo do Avalie Ensino Médio, a partir de relatórios pedagógicos emitidos pelo Inep, o que possibilitaria um estudo comparativo com os resultados das avaliações anteriores.

A partir de 2011, o Avalie Ensino Médio passou a ser realizado em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), iniciando um novo ciclo com a aplicação em todas as unidades escolares estaduais, nos três turnos, nas turmas de 1ª série do ensino médio regular e de 2ª série da educação profissional integrada ao ensino médio.

Em 2012, a avaliação ocorreu na 2ª série do ensino médio regular e na 3ª série da educação profissional integrada ao ensino médio. O desenho do Avalie, em 2013, contemplou as 1ª e 2ª séries do ensino médio regular (censitário) e a 3ª série do ensino médio regular (amostral), bem como as 2ª e 3ª séries da educação profissional integrada ao ensino médio (censitária) e a 4ª série da educação profissional integrada ao ensino médio (amostral).

O novo desenho do Avalie, no triênio 2011-2013, implicou a construção da matriz de referência do Avalie Ensino Médio para as três séries, não sendo mais necessária a utilização da matriz do Enem. Para esse processo de construção, foi constituído o Fórum do Avalie, com a participação de professores da rede pública de ensino da Bahia, técnicos da CAV e especialistas do CAEd. Coube, a esse fórum, outras atribuições, tais como validação da matriz de referência e seleção e elaboração de itens das áreas do conhecimento avaliadas – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias.

Em todos os anos de realização do Avalie Ensino Médio, os instrumentos utilizados foram provas compostas por questões objetivas de múltipla escolha, questões dissertativas e questionários sociocontextuais compostos por questões objetivas a serem aplicadas aos estudantes, professores e equipe gestora.

Os produtos disponibilizados para alunos, professores e gestores, no período de 2011 a 2013, eram apresentados em formato de revistas e relatórios destinados a públicos diversificados. Entre eles estão (i) o boletim para os alunos, (ii) a Revista do Sistema, (iii) a Revista da Gestão, (iv) a Revista Pedagógica para as quatro áreas do conhecimento, (v) o Caderno de Gestão e (vi) o Caderno de Pesquisa. Contudo, a Revista Sumário Executivo foi publicada em 2011, sendo substituída, em 2012, pelo Relatório Contextual que, em 2013, foi acrescido do Estudo Longitudinal.

A disponibilização do Banco Estadual de Itens da Bahia, em 2014, por meio do **site** [www.bahiaitens.caeduff.br](http://www.bahiaitens.caeduff.br), foi considerado um produto importante para que os professores da rede pública do estado da Bahia utilizassem mais uma ferramenta de apoio pedagógico para o planejamento de suas atividades de acordo com os conteúdos trabalhados. O Banco Estadual de Itens é composto por itens das disciplinas avaliadas no projeto Avalie Ensino Médio, de acordo com a matriz de referência.

A proposta de divulgação dos resultados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em parceria com o CAEd, é realizada por meio de encontros. Em um primeiro momento, há encontros entre os gestores do Órgão Central e as Diretorias Regionais, visando o planejamento de políticas públicas e a tomada de decisões. Em um segundo momento, são realizadas Oficinas de Apropriação dos Resultados. As três edições (2011-2013) foram efetivadas com a participação de professores representantes das quatro áreas do conhecimento avaliadas, orientadores de estudos do programa Pacto Ensino Médio e técnicos da Secretaria da Educação da SUPAV/CAV e da Superintendência de Educação Básica (SUDEB)/PAIP/Nupaip Central e Nipaip Regionais.

As Oficinas de Apropriação dos Resultados Avalie foram realizadas com a finalidade de: (i) apresentar um panorama geral do desempenho dos alunos no âmbito estadual e regional, bem como na unidade escolar, com informações quantitativas e qualitativas produzidas pelo Avalie; (ii) orientar o uso pedagógico dos resultados, considerando a média de desempenho dos alunos, o padrão de desempenho e a matriz de referência por área de conhecimento; e (iii) orientar a elaboração de um Plano de Intervenção, elencando as ações a serem realizadas nas escolas da rede estadual, visando o fortalecimento da educação (CAEd, 2014).

Em 2013, a Oficina de Apropriação dos Resultados do Sabe, direcionada a gestores, professores da rede estadual e articuladores das áreas de conhecimento



(Linguagem, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias), teve como foco principal a apresentação de dados obtidos através de um estudo longitudinal, e envolveu alunos das três séries do ensino médio avaliadas no estado da Bahia, no período de 2011 a 2013.

A divulgação dos resultados do Avalie 2012, por meio dos descritores, aponta para um processo de evolução na análise dos resultados por disciplina, o qual especifica com maior detalhe as habilidades e os conhecimentos que os alunos demonstraram ter domínio ou não. Esse procedimento facilita a compreensão do professor e possibilita o replanejamento da prática pedagógica.

Outra forma de divulgação dos resultados do Avalie Ensino Médio é realizada com pauta definida na agenda do Jornada Pedagógica, nas unidades escolares da rede pública estadual, com o objetivo de ampliar as discussões e reflexões entre os profissionais da educação sobre o processo de ensino e de aprendizagem, considerando o diagnóstico de desempenho dos alunos.

A divulgação dos resultados do Avalie junto às unidades escolares ocorre, também, por meio do Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (Paip)/ Núcleo Central de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (Nupaip Central) e do Núcleo Regional de Acompanhamento, Monitoramento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (Nupaip Regional) sediados nas 33 Diretorias Regionais de Educação do Estado da Bahia (Direc).

O Paip é um projeto de gestão pedagógica da Secretaria de Educação do estado, com foco no monitoramento, no acompanhamento, na avaliação e na intervenção no trabalho pedagógico das unidades escolares da rede pública de ensino do estado da Bahia. Concebido com base em uma metodologia participativa, colaborativa, integrada e sistêmica, o projeto em questão tem a finalidade de alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem em todos os níveis e modalidades, a partir da participação e da colaboração de todos os envolvidos com a educação pública do estado.

Nessa perspectiva, o Paip tem como fundamento o uso de indicadores educacionais nacionais e estaduais, como o Avalie Ensino Médio, o Censo Escolar, o Ideb, o Sistema de Gestão Escolar (SGE), o Portal da Transparência, o Saeb, o Seconline e o Enem.

A divulgação e o uso dos resultados da avaliação possibilitam a formulação e a definição das dimensões macro (políticas públicas) e micro (prática pedagógica), que visam à melhoria da qualidade da educação e a equidade.

A partir de 2011, a SEC, em parceria com o CAEd, definiu quatro padrões de desempenho (muito crítico, crítico, básico e avançado), considerando os objetivos curriculares de ensino propostos para o ensino médio. Assim, os resultados da avaliação passaram a ser apresentados considerando-se os padrões de desempenho muito crítico, crítico, básico e avançado, e a escala de proficiência por etapa avaliada, apresentando intervalos diferenciados para cada área de conhecimento, os quais possibilitam a identificação dos níveis de desempenho a partir da análise e da interpretação pedagógica da proficiência dos alunos.

A análise da conjuntura geral dos resultados do Avalie Ensino Médio na Bahia sugere a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre o impacto desses resultados na gestão educacional.

Dessa forma, visando aprofundar os estudos sobre a influência dos resultados do Avalie Ensino Médio no dia a dia da gestão escolar, será realizada uma pesquisa na Diretoria Regional 24 (Direc 24 – Caetité), a partir de uma investigação de natureza exploratória, qualitativa e quantitativa, por meio de um estudo de caso. Os instrumentos de pesquisa apontados são: (i) entrevista com a equipe gestora da Direc 24 (diretor, coordenador pedagógico, e técnicos NUPAIP) e (ii) questionários aplicados às equipes gestoras e aos professores das 15 unidades escolares circunscritas à Direc 24 – Caetité, que participaram do Avalie nas edições 2011, 2012 e 2013.

A indicação da Direc 24 – Caetité para este estudo justifica-se por ser a que mais progrediu nas edições do Avalie Ensino Médio, considerando a média de proficiência na maior parte das disciplinas avaliadas nas edições 2011 e 2012.

O objetivo das entrevistas e dos questionários será buscar informações sobre as escolas e responder a algumas questões, tais como: (i) há professores para todas as disciplinas? (ii) Houve professores durante todo o processo de ensino e aprendizagem? (iii) Há apoio aos professores para a ação em sala de aula? (iv) A escola possui espaços diferenciados de aprendizagem, tais como biblioteca e laboratórios? (v) Quais são as políticas em curso no estado da Bahia voltadas para apropriação de resultados? (vi) Há envolvimento das famílias? (vii) Como é feita a devolutiva dos

resultados para professores e alunos? (viii) Existe algum caso de sucesso com o uso dos dados da avaliação? (ix) O uso dos dados fornecidos pelas avaliações faz com que os resultados melhorem?

## Referências

ARELLANO, D. *et al.* **Reflexão estratégica segundo o marco teórico dos sistemas de avaliação de desempenho.** Local: SAD, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Congresso Nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. SABE (Sistema de Avaliação Baiano de Educação). Avalie Ensino Médio – 2011/Universidade Federal de Juiz de Fora. VOLUME 3 – Revista Pedagógica

Matemática e suas tecnologias – Ensino Médio Regular/Profissional Integrado. BAHIA. Faculdade de Educação, CAEd. V. 3 (jan/dez.2011), Juiz de Fora.

## PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO EM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS-AM

Lindalva Marta Menezes Rodrigues\*

Fernanda Amaral de Oliveira\*\*

Tufi Machado Soares\*\*\*

O presente artigo foi produzido a partir da pesquisa realizada por Lindalva Marta Menezes Rodrigues, no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), em parceria com a historiadora Fernanda Amaral de Oliveira, assistente de orientação no referido programa, e com o professor doutor em Engenharia Elétrica Tufi Machado Soares, orientador. Esse estudo tem como objetivo verificar de que forma os projetos e programas nacionais e estaduais desenvolvidos em quatro escolas estaduais do Amazonas, que atendem o público alvo de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, podem estar contribuindo para a melhoria dos resultados nas avaliações externas (Prova Brasil).

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora do Projeto Jovem Cidadão de uma escola estadual da CDE 4.

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

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Engenharia Elétrica (Puc-Rio).

A pesquisa tem como objeto investigar a efetividade dos programas e projetos implantados em quatro escolas estaduais amazonenses a partir dos resultados das avaliações em larga escala. A mestranda é Coordenadora do Projeto Jovem Cidadão (Seduc/AM) em uma escola estadual da Coordenação Distrital 4 (CDE4) e ex-assessora pedagógica da Coordenadoria Distrital 3, e as indagações para o caso de gestão surgiram a partir do alinhamento de suas duas experiências profissionais e de sua formação acadêmica em gestão e supervisão escolar, trazendo a questão central à tona: a implementação dos programas e dos projetos pedagógicos e de formação de professores desenvolvidos em quatro escolas de anos iniciais, na CDE4, contribuirão para a melhoria nos resultados nas avaliações externas (Prova Brasil)?

Para o desenvolvimento do caso de gestão, foram consultados o Censo Escolar de 2013, publicado pelo Inep, a fim de coletar os dados referentes às escolas pesquisadas, bem como os boletins de resultados da Prova Brasil, os relatórios das escolas participantes do Programa Mais Educação nos anos de 2011, 2013 e 2014, e o site da Seduc/AM para extrair informações sobre os projetos por ela desenvolvidos.

Os resultados iniciais da Prova Brasil, na edição de 2005, causaram impacto nas Secretarias Estaduais de Educação, por disponibilizarem dados que até então não eram empiricamente comprovados, como o desempenho dos alunos das diversas redes educacionais em uma avaliação em larga escala. O mesmo efeito se observou na segunda edição da Prova Brasil, em 2007, que mobilizou a reflexão e a busca por soluções para os resultados apresentados pelas escolas das redes estaduais de ensino, considerando que esses, em ambas as edições, foram piores do que o esperado.

A reflexão se deu como consequência da publicidade dos dados, pois, como aponta Brooke (2011), uma das funções da avaliação em larga escala é informar a sociedade sobre seus resultados. Sem a publicação dos resultados, a avaliação em larga escala perde o sentido.

[...] A preparação de boletins escolares representa uma dimensão importante da política de divulgação dos resultados da avaliação. No entanto, há outras dimensões que indicam a presença de outras preocupações além da pedagógica. A divulgação junto a sociedade pode ser para efeitos da publicização do sistema de avaliação, no intuito de disseminar a preocupação com a qualidade e resultados alcançados e de angariar apoios genéricos a favor da condução da política educacional (BROOKE, 2011, p. 65).

Assim, conforme a afirmativa do autor, os boletins informativos disponibilizados pelo Inep com os resultados da Prova Brasil e seus dados contextuais oportunizam uma análise mais consistente, indicando os pontos que necessitam de intervenção pedagógica, a fim de garantir o direito à aprendizagem de cada estudante.

A estratégia utilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (Seduc/AM) para disseminar e discutir os resultados alcançados na Prova Brasil, entre gestores e comunidade escolar, foi promover reuniões com os gestores escolares para discutir as possíveis causas dos resultados pouco satisfatórios em algumas escolas e estimular a superação das fragilidades identificadas.

Essas reuniões são realizadas assim que os resultados são disponibilizados pela instituição avaliadora. As equipes gestora e pedagógica são convocadas a participarem da reunião. Posteriormente a essa reunião, os gestores com suas equipes devem organizar reuniões de apropriação de resultados em suas próprias escolas para discutirem os seus resultados e proporem ações e estratégias voltadas para o trabalho com os resultados obtidos. Após essa discussão, uma reunião com a comunidade escolar deve ser preparada com o intuito de apresentar os resultados da escola.

Com a apresentação dos resultados aos gestores e sua equipe pedagógica, notou-se que houve o rompimento de paradigmas, tal como o fracasso escolar dos alunos atrelado exclusivamente ao baixo nível socioeconômico. Dessa forma, a assimilação de uma cultura de avaliação em larga escala e a gestão escolar por resultados passou a ser uma necessidade que precisava ser atendida, tanto para cumprir o que propugna a Constituição Federal de 1988, quanto para atender à LDB nº 9.394 de 1996 quanto à qualidade do ensino, à equidade e à avaliação do rendimento escolar. Em seu artigo 24, Inciso V, a LDB preconiza que

[...] A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho dos alunos, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Por sua vez, a questão do desempenho também implica oferecer condições para aprender. Dessa forma, é importante destacar o que rege o Art. 32 da supracitada LDB:

[...] Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

[...] § 2º - Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

É possível observar, na legislação destacada, que a avaliação compõe o processo de ensino-aprendizagem de maneira a melhorar a aprendizagem dos alunos a partir da prevalência dos aspectos qualitativos. Nesse sentido, supõe-se que as escolas que conseguem promover a apropriação dos dados da proficiência da Prova Brasil, bem como organizar intervenções para enfrentar as fragilidades dos processos de ensino e aprendizagem indicados pela avaliação referida, vêm conseguindo melhorar seus resultados.

Dessa forma, o gestor escolar desempenha um papel fundamental na mobilização dos diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de promover a melhoria contínua. Destarte, é papel do gestor e dos professores acompanhar sistematicamente esse processo.

A seleção das escolas pesquisadas<sup>19</sup> se deu baseada em três critérios, sendo eles: (i) participação das turmas do 5º ano na Prova Brasil (a partir de 2005) e no Sadem (a partir de 2008); (ii) presença de alunos com proficiência nos quatro níveis de aprendizagem (insuficiente, básico, proficiente e avançado); (iii) similaridades entre o

---

19 Para fins de privacidade, foi adotada a nomenclatura de A, B, C e D para denominar cada uma das escolas analisadas no estudo de caso de gestão.



nível socioeconômico das escolas<sup>20</sup>, sendo duas escolas com o nível socioeconômico do grupo 4<sup>21</sup> e duas escolas com o nível socioeconômico do grupo 5<sup>22</sup>.

Dentre as escolas selecionadas, todas oferecem os anos iniciais do ensino fundamental no turno matutino e vespertino. Duas delas ainda oferecem o ensino médio noturno (Escola A e C), a outra o ensino fundamental completo (anos iniciais e finais), bem como uma turma vespertina do Programa de Correção de Fluxo Projeto Avançar<sup>23</sup> (escola D). Todas as escolas localizam-se no meio urbano de Manaus e são supervisionadas pela Coordenação Distrital de Educação 4 (CDE4).

No Censo Escolar de 2013, publicado pelo Inep, consta que a escola A possui 268 alunos matriculados nas séries iniciais, do 1º a 5º ano do ensino fundamental. A distribuição de alunos por anos foi: 27 alunos matriculados no primeiro ano, 42 no segundo, 57 no terceiro, 64 no quarto e 78 no quinto, demonstrando um crescente número de alunos nos anos finais da primeira etapa do ensino fundamental.

Essa escola, de acordo com o mesmo Censo Escolar de 2013, possui 33 funcionários atuantes e uma estrutura educacional falha em alguns aspectos, por não possuir biblioteca, laboratório de informática e, conseqüentemente, computadores para o uso dos alunos. Além disto, o acesso à Internet não é via banda larga.

De acordo com o Boletim de desempenho da Prova Brasil, emitido pelo Inep (2013), todos os docentes possuem formação adequada para atuarem na série em que ministram aulas.

---

20 Segundo o relatório da avaliação da Prova Brasil, o indicador de nível socioeconômico possibilita "situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas, foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto" (Inep, 2013).

21 No nível IV do indicador socioeconômico, "os alunos, de modo geral, indicaram que há, em sua casa, bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem Internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro. Não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; o pai e a mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, e podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade" (Inep, 2014, p.8).

22 No nível V do indicador socioeconômico, "os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem Internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade" (Inep, 2014, p.9).

23 O Projeto Avançar é destinado ao atendimento dos alunos que apresentam distorção idade-série.

A Escola B possui somente ensino dos anos iniciais. No ano de 2013, de acordo com a publicação do Censo Escolar (Inep, 2013), haviam 603 alunos matriculados e 41 funcionários atuando. Os alunos estavam registrados da seguinte forma: primeiro ano (90 alunos), segundo ano (110 alunos), terceiro ano (119 alunos), quarto ano (150 alunos) e quinto ano (134 alunos). Essa escola não possui biblioteca e sala de leitura, mas diferentemente da Escola A, possui laboratório de informática com 10 computadores para uso dos alunos, sendo o acesso à internet por meio de banda larga.

A Escola C atende nos turnos matutino e vespertino aos anos iniciais do ensino fundamental. No turno noturno, é oferecido o ensino médio. No ano de 2013, conforme dados publicados no Censo Escolar (Inep, 2013), havia 306 alunos matriculados nas turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e 176 alunos no ensino médio noturno. No ensino fundamental, os alunos estiveram matriculados da seguinte forma: 1º ano - 53 alunos, 2º ano - 47 alunos, 3º ano - 82 alunos, 4º ano - 63 alunos e 5º ano - 61 alunos. A escola possui biblioteca e laboratório de informática com dezoito computadores, com acesso permitido aos alunos. Entretanto, não possui acesso à Internet banda larga, o que dificulta o funcionamento de um laboratório de informática para a utilização de ferramentas via **web**. Além disto, a referida escola não possui sala de leitura e quadra esportiva. Também consta, no relatório do Inep, que a instituição carece de alguns equipamentos eletrônicos essenciais para o seu funcionamento, como aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor e televisão.

A Escola D atende, no turno matutino, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e, no turno vespertino, os anos finais do ensino fundamental e uma turma do Projeto Avançar Fase 2<sup>24</sup>. Em 2013, a escola recebeu 628 alunos. Nos anos iniciais, ainda em 2013, foram matriculados 221 estudantes, sendo que desses, 21 estavam nas turmas de primeiro ano, 27 nas turmas de segundo ano, 53 nas turmas de terceiro ano, 60 nas turmas de quarto ano e 60 nas salas de quinto ano.

Dentre as quatro escolas analisadas, A Escola D possui, a partir dos dados fornecidos pelo Censo Escolar de 2013, uma melhor estrutura física e equipamentos para dar suporte ao trabalho do professor e ao processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nela, há biblioteca, sala de leitura, quadra de esportes, laboratório de informática com computadores disponíveis aos estudantes, com acesso à Internet banda larga.

---

24 O Projeto Avançar é dividido em duas Fases. A Fase 1 atende as turmas de alfabetização a partir dos 14 anos e a Fase 2 atende aos alunos alfabetizados a partir dos 14 anos.

Ao comparar os resultados obtidos pelas quatro escolas na avaliação da Prova Brasil, entre os anos de 2005 a 2013, é possível levantar algumas questões:

**Tabela 1: Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil 2005 – 2013**  
 – redes estadual e municipal e Escolas A, B, C e D

Ano	Rede Estadual		Rede Municipal		Escola A		Escola B		Escola C		Escola D	
	L. Port.		Mat.		L. Port.		L. Port.		L. Port.		L. Port.	
	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.
2005	173,6	176,2	165,8	170,2	174,92	178,29	182,47	185,65	179,64	187,75	165,6	172,25
2007	174,19	186,91	158,77	173,72	170,98	185,65	182,56	195,06	176,8	196,33	178,4	187,66
2009	185,24	200,67	170,08	183,42	180,74	200,1	195,73	220,87	181,36	205,28	181,69	202,09
2011	187,6	202,62	181,33	193,47	181,21	206,84	200,44	220,64	186,56	201,79	172,16	193,34
2013	190,72	204,26	177,58	189,04	205,37	227,3	187,43	201,31	209,74	225,86	177,92	185,24

Fonte: dados disponíveis no sítio do Inep.

Um primeiro ponto a ser observado é que a média de proficiência atingida pela rede municipal de Manaus, quando comparada aos resultados alcançados pela rede estadual do Amazonas, é sempre inferior. Analisando as quatro escolas estaduais, é possível inferir um movimento constante pela melhoria da proficiência no ensino da matemática, com algumas exceções no ano de 2011, nas escolas C e D, e em 2013, nas escolas B e D.

As escolas A e C, que possuem perfis próximos, i.e., são escolas que oferecem os anos iniciais nos turnos da manhã e da tarde, e o ensino médio à noite, mantiveram suas médias de proficiência próximas à média estadual, ou mesmo maiores, até 2011. Em 2013, é possível perceber um salto qualitativo nos resultados dessas escolas, quando comparados aos de 2011. Essa melhoria, principalmente de uma edição para a outra, em escolas que possuem características próximas, levam-nos a questionar se não houve um investimento nos anos iniciais, com cursos de formação de professores, projetos desenvolvidos com os alunos etc.

A Escola D chama a atenção por seu baixo desempenho nos resultados das duas disciplinas em comparação com as demais escolas e, inclusive, em comparação à média de proficiência da rede estadual. Somente quando comparada à proficiência municipal é que seus resultados são próximos. Conforme percebemos, então, há a necessidade de visitas *in loco*, pois essa escola, de acordo com o Censo Escolar de 2013, das quatro escolas analisadas, é a que possui melhor estrutura física e equipamentos para o trabalho do professor. Assim, levantamos as seguintes questões: (i) como os projetos aplicados nessa escola estão de fato sendo trabalhados? (ii) Quais as práticas de gestão desenvolvidas neste local de ensino?

É válido destacar, ainda, que a Escola B, única a oferecer somente o ensino dos anos iniciais desde a primeira avaliação, em 2005, possuía os melhores resultados entre as escolas pesquisadas. Entretanto, na última edição da Prova Brasil, em 2013, apresentou uma queda na proficiência tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, o que também nos leva a questionar que fatores influenciaram em tal situação.

Em todas as quatro escolas, três programas são desenvolvidos, sendo dois de âmbito nacional – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e Mais Educação – e um estadual – Formação de Docentes em Especialização na Universidade Estadual do Amazonas. Há, também, dois projetos de cunho estadual

– Rede de Letras e Projeto Criando Oportunidade. A seguir, discutimos cada um desses programas de maneira mais detalhada.

O Pnaic, implantado na rede educacional do estado do Amazonas, seguindo a proposta do governo federal, vem realizando iniciativas com o intuito de garantir que os estudantes matriculados na rede pública estadual estejam de fato alfabetizados até os oito anos de idade, ao concluírem o terceiro ano do ensino fundamental. Assim, vêm sendo oferecidas, a partir de uma parceria entre a Seduc/AM e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), capacitações em oficinas pedagógicas aos professores dos anos iniciais. No ano de 2014, as capacitações foram na área de linguagens, e 35 professores das quatro escolas pesquisadas as realizaram.

O programa Formação de Docentes em Especialização na Universidade Estadual do Amazonas é uma parceria entre a Seduc/AM e a Universidade Estadual do Amazonas, a fim de incentivar o professor a se capacitar. O governo, desde 2013, vem oferecendo 7.660 vagas de especialização gratuita a professores da rede básica do ensino público amazonense. A duração do curso é de vinte meses e, para os professores residentes nos municípios de Manaus, Tabatinga, Tefé e Parintins, as aulas são presenciais. Para os professores dos demais municípios, as disciplinas são ofertadas via videoconferência, a partir do Centro de Mídias de Educação do Amazonas.

O foco dos dois programas apresentados – um realizado pelo governo federal em parceria com o estado, e o outro pelo governo local –, demonstram a necessidade de investimentos na capacitação do professor. Nas quatro escolas, há professores participantes desses dois tipos de formação. Cabe saber até que ponto essas formações estão contribuindo para a melhoria da prática em sala de aula.

Investindo na permanência dos alunos na escola em período integral, o Programa Mais Educação, uma parceria entre o governo federal, o estado e as escolas, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), vem desenvolvendo, desde 2008, atividades a partir dos seguintes macrocampos: (i) acompanhamento pedagógico, (ii) meio ambiente, (iii) esporte e lazer, (iv) direitos humanos em educação, (v) cultura e artes, (vi) cultura digital, (vii) promoção da saúde, (viii) educomunicação, (ix) investigação no campo das ciências da natureza e (x) educação econômica.

Inicialmente, no ano de 2008, quando o Mais Educação foi lançado no estado do Amazonas, 19 escolas foram selecionadas para atuarem no programa. No ano de 2013, o número de escolas cadastradas subiu para 303 unidades, incluindo

as quatro escolas analisadas. A Escola D faz parte do programa desde o ano de 2008, a Escola A desde o ano de 2011, a Escola B desde 2013 e a Escola C desde 2014. A Escola D, a mais antiga no programa, é também a que apresenta os piores rendimentos de proficiência da Prova Brasil. Já a escola A, após a implantação, no ano de 2011, teve uma melhoria nos resultados, que pode ou não ser proveniente do trabalho desenvolvido na escola. Entretanto, somente o acompanhamento *in loco* poderá indicar se existe algum tipo de relação direta ou não.

Mais dois projetos são desenvolvidos nas quatro escolas, com foco no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, financiados pela Seduc/AM. O projeto Rede de Letras teve início no ano de 2013, e seu foco é o desenvolvimento da leitura a partir da distribuição de livros paradidáticos aos alunos dos 1º ao 9º anos. Com isso, espera-se que o professor de Língua Portuguesa possua materiais diversificados para trabalhar, em sala de aula, os variados componentes pragmáticos e sociais, bem como seus diversos usos.

Lançado em 2011, o Projeto Criando Oportunidades – Reforço Escolar visa ofertar o reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos do ensino fundamental. As aulas extras, ministradas no contraturno por monitores selecionados, três vezes por semana, é financiado por recursos captados através do convênio firmado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O projeto é um dos quatro pilares do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas (Padeam), que objetiva a ampliação e a promoção de melhorias no sistema educacional amazonense, através de investimento de 273 milhões de dólares ao longo de cinco anos.

Considerando a apresentação das escolas objeto deste caso de gestão, revelamos a importância de investigar e analisar os possíveis impactos dos programas através dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas, bem como de programas de formação continuada para os professores e dos projetos de intervenção pedagógica e de reforço escolar para os estudantes, mediante práticas pedagógicas de intervenção promovidas pela Seduc/AM a partir da apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas pela gestão e equipe escolar.

## Referências

BRASIL. **Lei 9394** 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://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907) Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL. **Programa Mais Educação** - escolas atendidas em 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8220&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8220&Itemid=). Acesso em: 24 março 2015.

BRASIL. **Escolas selecionadas para adesão ao Mais Educação – 2013**. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=OCC4QF-jAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D12533%26Itemid&ei=r4sRVcqWZLdsA-ThuoLoCA&usq=AFQjCNGF3mEvjv1lUTfDT8PdSRQGgP1mdw](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=OCC4QF-jAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D12533%26Itemid&ei=r4sRVcqWZLdsA-ThuoLoCA&usq=AFQjCNGF3mEvjv1lUTfDT8PdSRQGgP1mdw) Acesso em: 24 março 2015.

BRASIL. **Escolas que podem aderir ao Programa Mais Educação 2014** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115) Acesso em: 24 março 2015.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. & FALEIROS, M. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados** – Relatório final. Rio de Janeiro: Fundação Victor Civita, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Inep. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota\\_tecnica\\_inse.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf) Acesso em: 24 março 2015.

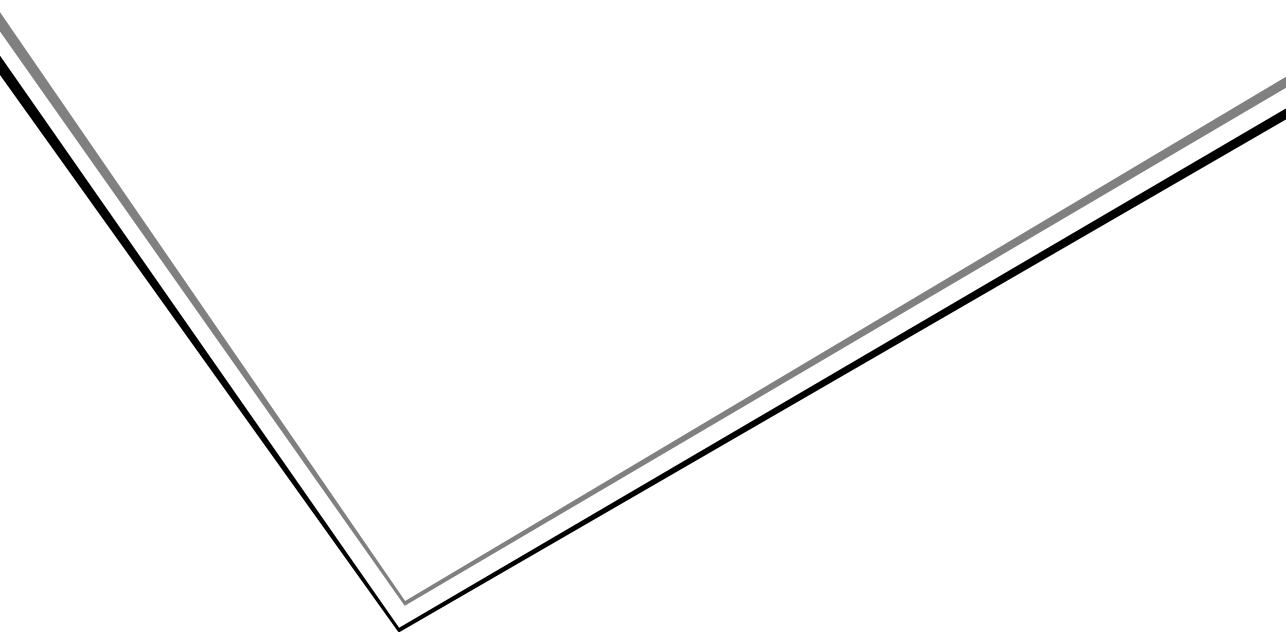
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Inep. **Boletim de rendimento escolar**. Prova Brasil ano 2013. Disponível em: <http://sistemasprova.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam> Acesso em: 24 de março de 2015.





# SEÇÃO 6

GESTÃO EDUCACIONAL





## GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: COMPROMISSOS E DESAFIOS

Priscila Campos Cunha\*

No atual cenário da educação pública brasileira, é notória a importância da gestão para se concretizar a qualidade de ensino tão almejada. Da gestão, são exigidas funções e ações de grande responsabilidade que impactam diretamente na eficácia escolar. Compreende-se, dessa forma, o interesse dos estudiosos de várias áreas do saber quanto à investigação da gestão das organizações educativas.

\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Graduada em Psicologia (UFJF) e Mestra em Psicologia Social (UERJ).

Antes de abordar especificamente o escopo da gestão educacional, é relevante ter uma noção prévia dos modelos de gestão, sobretudo em um momento em que se discute a adaptação de modelos da área da administração para o contexto da educação. Sobre esse aspecto, há ainda muito debate e divergências, entretanto, não será nosso foco aprofundar essa discussão.

Nos modelos de gestão, segundo Ferreira *et al.* (2009), apresentam-se duas dimensões: a **forma**, que se refere à configuração organizacional, e a **função**, que diz respeito às tarefas que precisam ser cumpridas na organização. Os autores afirmam, ainda, que os modelos de gestão devem facilitar a obtenção de padrões elevados de eficiência, eficácia e efetividade, indicadores essenciais para a avaliação deles. De acordo com os autores, a singularidade de cada organização precisa ser levada em conta e, por essa razão, não se pode dizer que um único modelo de gestão é o ideal, por mais eficaz que pareça.

Sendo assim, as organizações educativas possuem particularidades que precisam ser consideradas, que as tornam diferentes das demais organizações. Na ótica de Bordignon e Gracindo (2006), os fatores principais que compõem sua especificidade são: (i) sua finalidade, (ii) sua estrutura pedagógica, (iii) suas relações internas e externas e (iv) sua produção. Por esses e outros fatores, não se pode perder de vista a razão de ser da escola.

Não raramente, no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, percebe-se a primazia das atividades administrativas em detrimento daquelas de cunho pedagógico, às quais os gestores se dedicam. Porém, como alertam Bordignon e Gracindo (2006, p. 154), “as diversas facetas da gestão têm um foco privilegiado que determina sua finalidade principal (pedagógica) assentadas em ações-meio (pessoal, material, patrimônio, financeira etc.) que viabilizam sua finalidade”.

Para uma compreensão mais clara do que é a gestão educacional, apresentamos o conceito de Lück (2009, p. 35), que a define como

[...] o processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunto de

decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Como foi dito, a gestão educacional está relacionada aos sistemas de ensino, em âmbito macro, e às escolas, em âmbito micro. Sendo assim, o que chamamos de gestão educacional abrange tanto a gestão de sistemas de ensino quanto a gestão escolar (LÜCK, 2010).

Bordignon e Gracindo (2006, p. 129) reforçam que analisar a gestão, nessas duas frentes, ou seja, no âmbito macro ou micro, “implica refletir sobre as políticas de educação”. Esses autores dizem ainda que “a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” (BORDIGNON & GRACINDO, 2006, p. 129). Portanto, não há como falar em gestão educacional sem falar em políticas públicas.

Com base no conceito de Lück (2009), evidencia-se que a gestão educacional deve ser regida pelos princípios democráticos. Ainda segundo Bordignon e Gracindo (2006), mais recentemente, a gestão democrática da escola parece ter vencido a ideia reducionista de eleição dos diretores, que não deixa de ser importante, mas é apenas parte da construção de uma escola democrática. Burgos (2013, p. 12) considera a gestão escolar como “uma dimensão central do processo de construção da escola pública democrática”.

[...] A gestão democratizada da escola autônoma consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social (BORDIGNON & GRACINDO, 2006, p. 164).

Ainda sobre a gestão democrática, considera-se que não deve ser compreendida somente como um princípio do novo paradigma, mas como um propósito a ser alcançado e como prática consistente no dia a dia das escolas (BORDIGNON & GRACINDO, 2006, p. 165).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 3º, o princípio da gestão democrática no ensino público fica assegurado, embora sem um maior detalhamento de como essa pode ser conduzida no contexto escolar.

O Art. 15º desta mesma Lei determina que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática, e que essa também deve estar em conformidade com os princípios de “participação dos profissionais na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da escola e de participação das comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Machado e Miranda (2012) apontam três modos da gestão educacional que não se excluem: a integrada, a estratégica e a participativa. As autoras mencionam que “a gestão participativa atende às exigências próprias do processo de democratização na educação” (MACHADO & MIRANDA, 2012, p. 15). Sob esse prisma, e assim como assegura a legislação, a participação no processo decisório deve envolver os profissionais e a comunidade de maneira efetiva, e à gestão cabe essa incumbência.

De acordo com o que foi exposto até o momento, é possível imaginar a complexidade das tarefas e o desafio que é, por assim dizer, assumir a missão de um gestor educacional. Para que se possa refletir sobre esse cargo, serão listadas algumas das dimensões sob a responsabilidade de um gestor escolar, de acordo com o livro “Dimensões da gestão escolar e suas competências” (2009), de Heloísa Lück, que são: (i) o planejamento e a organização do trabalho escolar; (ii) o monitoramento de processos e a avaliação de resultados; (iii) a gestão de resultados educacionais; (iv) a gestão de pessoas; (v) a gestão administrativa e financeira e a gestão do cotidiano escolar; (vi) a gestão do clima e a cultura escolar e, por último, porém mais importante, (vii) a gestão pedagógica (LÜCK, 2009).

No artigo “Dimensões institucionais da gestão escolar”, Burgos (2013) defende que a gestão escolar apenas pode acontecer participando-se da construção social do aluno, do professor e também da transformação da família em responsável pedagógica. Além disso, a gestão escolar, de acordo com o autor, deve atuar na construção de redes sociais, educando os diferentes atores da sociedade que também se interessam e desejam contribuir, de alguma forma, com o trabalho escolar.

Nesse sentido, Burgos (2013) ressalta que a gestão precisa: (i) traçar estratégias para criar um bom clima escolar, produzindo um sentimento de pertencimento nos alunos; (ii) convidar o professor a participar efetivamente da gestão, favorecendo um ambiente que permita o desenvolvimento de práticas pedagógicas; e (iii) possibilitar a participação da família no desempenho escolar dos alunos.

As organizações educativas já foram situadas quanto à sua especificidade no quadro geral das organizações. Parece, contudo, que assim como em qualquer organização, a liderança também é tema central no ambiente educacional, despertando o interesse dos pesquisadores. Conforme ressaltam Trigo e Costa (2008), a liderança vem assumindo um papel de destaque e se configura como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares, tornando-as mais eficazes e elevando seus níveis de qualidade.

Embora a equipe escolar não seja composta, na maioria dos casos, somente pelo diretor, é ele quem ocupa o lugar central. Nas palavras de Burgos e Canegal (2011, p. 22),

[...] é ao diretor que se dirigem às demandas dos professores, politicamente representados por seus sindicatos; é sobretudo nele que eclodem os conflitos com os alunos e suas famílias; é também ele que tem de se relacionar com os demais funcionários da escola, cabendo, ainda, a zelar pela rotina dos serviços; enfim, por manter a escola funcionando.

Burgos e Canegal (2011) realizaram uma pesquisa etnográfica com as diretoras de duas escolas do Rio de Janeiro e duas de Recife, e identificaram um forte traço personalista na atuação dessas profissionais. Também foi constatado, através da pesquisa, que os diretores se sentem sobrecarregados por terem que operacionalizar a reforma educacional, muitas vezes sem os instrumentos para exercerem sua função. Esses autores explicam que o diretor percebe que o sucesso dessa reforma vai depender da mudança de seu papel, e isso acaba por gerar desconfortos notáveis. Para essa reconstrução do papel do diretor, Burgos e Canegal (2011) afirmam que ela deve passar pela valorização da instituição escola, em suas dimensões política, administrativa e pedagógica. Por essa razão, são defendidas reformas na educação que fortaleçam o aspecto institucional da escola, o qual parece estar enfraquecido.

Concordamos, de fato, com Burgos e Canegal (2011) em relação aos diretores escolares, atores fundamentais da gestão educacional, que precisam desenvolver novas competências. Além disso, as políticas públicas precisam contemplar o envolvimento dos gestores, para que esses possam discutir sua elaboração e implementação.

Nesta seção, serão apresentados textos relacionados à gestão educacional, nos quais são identificadas situações que demandam a ação e a intervenção gestora tanto nos sistemas de ensino quanto nas escolas. Em dois dos três textos, os casos de gestão se referem às situações vividas na Secretaria Municipal de Educação de

Belo Horizonte. No primeiro, demonstra-se que o adoecimento dos docentes está gerando absenteísmo na Regional da Pampulha e, no outro, analisa-se o processo do gestor interventor nas unidades municipais de educação infantil (UMeIs). Compõe, também, esta seção, uma pesquisa sobre empreendedorismo na gestão escolar em duas unidades de ensino da Regional Metropolitana V do estado do Rio de Janeiro.

Esses trabalhos se inserem, especialmente, no âmbito da gestão de pessoas, tendo em vista que o absenteísmo aponta para a preocupação com as condições de trabalho do professor. Além disso, o não cumprimento das atribuições do gestor demanda decisões sérias, apoiadas na avaliação de seu desempenho, e o perfil do diretor escolar vem assumindo novas configurações, exigindo da gestão outras práticas no acompanhamento das mudanças na educação. A seguir, são apresentados breves resumos desses trabalhos.

O primeiro texto, escrito por Leandro Fernando Andrade Ozolio, Daniel Eveling da Silva e Victor Cláudio Paradela Ferreira é intitulado **O adoecimento profissional na Regional Pampulha de Belo Horizonte: aspectos de um absenteísmo docente**. Esse tem por objetivo realizar uma análise do alto índice de adoecimento profissional na Regional Pampulha, que está ocasionando elevados índices de absenteísmo docente. A pesquisa busca refletir sobre o adoecimento profissional que tem afastado os professores das salas de aula. Os autores afirmam que a relação entre as condições de trabalho e o absenteísmo é um tema que se faz presente na gestão da educação do Município de Belo Horizonte, e reconhecem que é preciso compreender esse processo de afastamento dos docentes, de forma que estratégias sejam elaboradas para melhorar o ambiente organizacional e as condições de trabalho nas instituições de ensino.

No segundo texto, intitulado **Principais desafios enfrentados pelo gestor interventor de UMEI em Belo Horizonte**, dos autores Hélia de Miranda Glória, Tiago Rattes de Andrade e Lourival Batista de Oliveira Junior, o objetivo é investigar o processo de intervenção na gestão das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) de Belo Horizonte. Essa intervenção é necessária quando problemas de ordem administrativa ou pedagógica são apurados por uma comissão da Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH), ou seja, quando as atribuições não são cumpridas e o plano de metas elaborado não é executado pelo gestor escolar. No momento em que se observa que as solicitações de mudanças não são atendidas por ele, mesmo após o



acompanhamento sistemático dessa comissão, o gestor é destituído do cargo e outra pessoa é designada para a função. Quem assume é chamado de gestor interventor. A pesquisa pretende compreender os dilemas encontrados por esse gestor interventor, fazendo um levantamento das estratégias que ele utiliza, além de procurar entender o papel da comissão que avalia a gestão escolar nas UMEIs, encarregada de apontar quais instituições devem ficar sob intervenção.

O último texto, escrito por Janaína Moreira de Oliveira, Carolina Alves Magaldi e Marcos Tanure Sanábio, intitulado **Práticas de empreendedorismo na gestão escolar: análise da gestão de duas unidades escolares da Regional Metropolitana V no estado do Rio de Janeiro**, pretende problematizar as práticas gestoras de duas unidades escolares dessa regional, localizada no município de Duque de Caxias, de forma a discutir se tais gestões podem ser consideradas empreendedoras. Discute-se o perfil do gestor público escolar, que deve alinhar as questões administrativas às pedagógicas, administrando e gerenciando para a qualidade da escola pública. Sobre as duas instituições de ensino estudadas, foram feitas análises da evolução de seus indicadores, em que se podem notar avanços consideráveis. Considerando a importância do papel do gestor escolar, os autores interrogam se os gestores dessas escolas podem ser caracterizados como empreendedores, ou se podem ser identificadas atitudes empreendedoras em cada gestão.

Nesta seção sobre gestão educacional e suas implicações, buscamos discutir a relevância do papel dos gestores, suas responsabilidades, os desafios enfrentados e as dificuldades no cumprimento de todas as suas atribuições, tendo em vista que as dimensões administrativa e pedagógica geram inúmeras demandas. Contudo, o não gerenciamento dessas demandas impacta no cotidiano escolar, acarretando prejuízos à qualidade educacional. Nesse sentido, é preciso refletir sobre os modelos de gestão utilizados e adaptados para o contexto da educação, sobre a liderança exercida pelos gestores e sobre as competências que lhes são exigidas a cada dia.

## Referências:

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: > [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

Acesso em: 26 março 2014.

BURGOS, M. B. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Revista Pesquisa e Educação em Debate**, CAEd, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, pp. 10-23, 2013.

BURGOS, M. B. & CANEGAL, A. C. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Educação em Debate**, Juiz de Fora, CAEd, v.1, n.1, pp. 21-43, 2011.

FERREIRA, V.C. P. *et al.* **Modelos de gestão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8 Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, M. C. da S. & MIRANDA, J. B. Autonomia e Responsabilização: um desafio para a gestão escolar. **Revista Pesquisa e Educação em Debate**, Juiz de Fora, CAEd, v. 2, n,2, pp. 8-23, 2012.

TRIGO, J. R. & COSTA, J. A. C. Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, pp. 561-581, 2008.

## O ADOECIMENTO PROFISSIONAL NA REGIONAL PAMPULHA DE BELO HORIZONTE: ASPECTOS DE UM ABSENTEÍSMO DOCENTE

Leandro Fernando Andrade Ozolio\*  
Daniel Eveling da Silva\*\*  
Victor Cláudio Paradela Ferreira\*\*\*

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise do alto índice de adoecimento profissional na Regional Pampulha, integrante da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Tem como base a pesquisa de Leandro Fernando Andrade Ozolio, Gerente Pedagógico da Regional Pampulha, orientado pelo Professor Doutor Victor Cláudio Paradela Ferreira e pelo assistente de orientação Daniel Eveling da Silva. A autoria conjunta segue a perspectiva adotada pelo CAEd/UFJF, na qual os trabalhos do mestrado profissional são acompanhados por uma equipe de orientação composta pelo orientador, um suporte e um assistente. O caso de gestão aqui apresentado busca refletir sobre os elevados índices de absenteísmo ocasionados pelo adoecimento dos professores, a partir de suas percepções, que podem ser provenientes das condições de trabalho.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Gerente pedagógico da Regional Pampulha. Graduado em Letras e Administração.

\*\* Assistente de orientação do PPGP. Doutorando em História pela UFJF. Mestre em História pela UFJF e graduado em História.

\*\*\*Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF. Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas.

A relação entre as condições de trabalho e o absenteísmo é um tema que se faz presente na atualidade da gestão da educação do Município de Belo Horizonte. Entender, então, a relação entre o ambiente de trabalho e as condições que desencadeiam o absenteísmo, mais especificamente o adoecimento profissional dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (REM/BH), que trabalham nas escolas da Regional Pampulha<sup>1</sup>, torna-se necessário para compreender o processo de afastamento dos trabalhadores em educação, a fim de melhorar o ambiente organizacional e minimizar as condições insalubres que desencadeiam patologias.

Absenteísmo é conceituado como a ausência de assiduidade; um estado de alheamento à realidade e ao ambiente (HOLANDA, 1999). Para Gesqui (2008), se refere a toda e qualquer ausência dos professores na sala de aula, seja formal ou informal. Zanardi (2009) o conceitua como ausência decorrente de diversas justificativas. Independentemente do conceito, o absenteísmo congrega a falta de comparecimento do professor à sala de aula e a interrupção do fluxo das aulas, ocasionando prejuízos à organização diária da escola, à continuidade do processo de ensino-aprendizagem, a aos aspectos financeiros. Para o desenvolvimento deste trabalho, tomamos por base o adoecimento profissional como uma das causas do absenteísmo docente na Regional Pampulha, localizada no município de Belo Horizonte.

Dentre os principais aspectos que podem ocasionar o adoecimento, no cargo docente, temos: (i) a fadiga muscular e nervosa, (ii) a extensa jornada de trabalho, (iii) a desvalorização da profissão, (iv) o não reconhecimento pelo esforço, (v) a falta de recursos (materiais e didáticos), (vi) a responsabilidade no cumprimento do dever, (vii) o número elevado e o baixo nível dos alunos, (viii) o estado depressivo, a angústia, a tensão, o desânimo, (ix) as dores de cabeça e estômago, (x) o cansaço mental e físico, (xi) as noites mal dormidas, (xii) a ausência de perspectivas, (xiii) a desatualização, (xiv) o abandono. Concomitantemente a esses fatores, segundo Costas (2005), existe um novo problema nas escolas brasileiras: a indisciplina dentro das salas de aula e na escola. Esse fenômeno tem sua origem nas relações sociais, humanas, trabalhistas, legais, instauradas nas últimas décadas, e que repercutem

---

1 A Regional Pampulha, analisada neste artigo, localiza-se na região Norte de Belo Horizonte e tem uma área de 51,03 Km<sup>2</sup>, atendendo a 41 bairros e 18 vilas agrupados em quatro territórios do BH Cidadania. De acordo com o censo do IBGE de 2010, a população da região era de 148.370 mil habitantes. Estima-se que, em 2014, seja de 226.110 habitantes. Essa população possui à sua disposição os seguintes equipamentos municipais: 15 escolas municipais, 12 unidades Municipais de educação infantil, 12 centros de saúde, uma Unidade de Pronto Atendimento - UPA Pampulha (PBH, 2014d).

no ambiente escolar. Os alunos ignoram a autoridade do professor porque o veem como mais um empregado que presta serviços (COSTAS, 2005).

Todos esses fatores e outros que não foram citados se somam e explodem na adolescência. Costas (2005) expõe que sempre fez parte do desafio do magistério lidar com o desejo natural dos adolescentes de subverter as regras, mas o atual retrato da indisciplina é decorrente do medo dos professores em desagradarem aos pais e perderem os alunos, pois esse temor sobrepõe-se à necessidade de imposição de ordem na sala de aula.

O despreparo devido à impossibilidade de dedicação dos professores também compõe o quadro das condições de trabalho do profissional em educação. De acordo com Weinberg (2005), é necessário dispor de condições de trabalho propícias que favoreçam ao desenvolvimento da atividade do magistério. Para isso, faz-se preciso um grande investimento em capital humano, e investir no professor significa proporcionar-lhe uma só escola, o direito a horas diárias para preparar as aulas e atender os estudantes, salários dignos e respeito.

Nesse contexto, torna-se inevitável o adoecimento do professorado, e as doenças mais frequentes, segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) são: cálculos biliares, úlceras, gastrites, **stress**, desequilíbrio nervoso, esgotamento, estafa, tensão, hipertensão arterial, labirintite, problemas de coluna, velhice precoce, alergias, faringite, perda da voz, problemas de audição, deficiência visual e varizes. Há, também, a síndrome de **Burnout**, esgotamento psicológico derivado das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Segundo Avelato (1999), o **Burnout** se manifesta diante da inadequação psíquica do homem à realidade do trabalho, seja pela "idealização excessiva da profissão, pelo superinvestimento de energias na formação, ou mesmo pela exagerada doação pessoal sem o correspondente reconhecimento simbólico ou a esperada compensação material" (AVELATO, 1999, p.19).

O aumento do absenteísmo proveniente do adoecimento dos professores e suas consequências para a escola são motivos para o desenvolvimento da pesquisa, pois o pleno desenvolvimento do trabalho de instrução apresentará dificuldades, já que para a existência de uma educação de qualidade, é necessário assegurar a saúde do professor.

No cotidiano profissional, percebe-se, em reuniões<sup>2</sup> e conversas, que a insatisfação é um dos grandes problemas vividos pelos profissionais de ensino da Rede Municipal de Educação. Os possíveis motivos<sup>3</sup> estão relacionados a razões pedagógicas, salariais, pessoais, entre outras. Não são raras as falas dos educadores afirmando não perceberem uma preocupação, na rede municipal, com a formação dos educandos, mas somente com políticas de gastos (custo/benefício), que em nada contemplam o ideal de educar. Infere-se que os professores não encontram, no ambiente escolar, fatores que possam agir entre si e determinar, de forma satisfatória, sua conduta como indivíduos, o que, possivelmente, interfere na saúde dos docentes e acaba por se manifestar no adoecimento.

Dentre os aspectos que podem contribuir para o adoecimento profissional está o contexto atual das políticas educacionais, incluindo a utilização das avaliações externas para a responsabilização das instituições, dos gestores e dos professores quanto à aprendizagem dos estudantes, ocasionando mudanças na profissão docente que, associada às condições de trabalho e à redução da autonomia escolar, geram sobre-esforço e podem ter como resultado o adoecimento profissional.

O fator violência também se configura como uma interferência negativa no desenvolvimento das atividades dos professores, e de certa forma, pode culminar em processo de adoecimento. Existe latente o medo de um acontecimento inesperado (reação de alguns alunos), alimentado pela mídia que, a todo instante, bombardeia a população com notícias que interferem na vida de todos e aumentam a ansiedade e a insegurança. Todavia, a insegurança é uma demanda de todos os brasileiros, o que quer dizer que não é exclusiva dos profissionais que atuam nas escolas.

Outros pontos, tais como a frustração, a falta de condições de trabalho, a indisciplina e a vivência de situações desgastantes, também são citados como fatores que desencadeiam adoecimento da classe docente. Entretanto, há aqueles que atribuem o adoecimento docente a questões sociais, como a falta de estrutura familiar dos alunos, uma vez que isso reflete na escola (OZOLIO, 2005). Devido

---

2 Leandro Fernando Andrade Ozolio, enquanto gerente pedagógico da Regional Pampulha, tem a possibilidade de travar diálogos constantes com os professores e gestores das escolas da Regional Pampulha sobre essas características do trabalho docente.

3 Em 2014, o movimento salarial foi unificado com as demais categorias da PBH e constaram na pauta de reivindicações unificação e progressão nas carreiras da educação; implantação de políticas de saúde e lazer; abertura de concursos públicos; revisão do regime previdenciário, além da solicitação de reajuste salarial. Contudo, constituem demandas específicas da educação: definição de uma política de saúde para o servidor; reunião pedagógica dentro da jornada de trabalho; autonomia pedagógica e administrativa das UMEI; estrutura física para atender os estudantes e trabalhadores com deficiência e melhoria das condições de trabalho nas escolas.

a essas questões, percebe-se que o papel do professor, na atualidade, extrapola o da mediação do processo de conhecimento, pois além de zelar pelo processo ensino-aprendizagem do aluno, o profissional também colabora na articulação entre a escola e a comunidade. Esse fato acaba por interferir nas condições de trabalho do docente, apresentando-se como mais uma demanda que influencia a sobrecarga de trabalho e, possivelmente, interfere na saúde do professorado.

As transformações técnicas e políticas modificaram a organização do trabalho na escola e geraram consequências profundas para a vida e para a saúde dos trabalhadores, que sem tempo para recuperar-se e sem a garantia das condições mínimas para o desempenho de suas funções, são compelidos a uma rotina exaustiva de trabalho.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) realizaram uma pesquisa sobre as relações do trabalho docente com as reais condições sob as quais ele se desenvolve, e sobre o possível adoecimento físico e mental dos professores da RME/BH. Considerando o relatório da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica, com informações relativas ao período de abril de 2001 a maio de 2003, as autoras elaboram hipóteses que correlacionam o adoecimento com as características da escola e com as condições de trabalho vividas em suas dependências:

[...] As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas (GASPARINI, BARRETO & ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

Tal fato ocasionou mudanças no perfil profissional do docente da RME/BH, cindindo-o enquanto pessoa e classe, deixando-o vulnerável a enfermidades como **stress**, doenças da voz, depressão, lombalgias, câncer, distúrbios de circulação e coluna. O número de licenças e o período de afastamento variam de acordo com o caso. São dados atestados de horas, de um dia, e até mesmo de períodos longos para tratamento de saúde.

Como vida e profissão constituem uma tessitura, para constituir-se como cidadão, o ser humano busca o trabalho nas organizações. Essas, enquanto seguradoras de uma identidade para o trabalhador são objeto de desejo, mas passam a ser indesejadas quando suas ações se chocam com os interesses pessoais. O sentimento que

nasce dessa relação interfere na vida profissional do indivíduo, que necessita do emprego, mas não encontra motivos que o levem a executar o trabalho para o qual foi selecionado. Isso pode desencadear o adoecimento, com características físicas e psicológicas, ocasionando o elevado índice de afastamentos por licença na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e, coadunado com o quadro macro, na Regional Pampulha.

No limiar entre o desejo e o indesejado alguns trabalhadores em educação da regional Pampulha da RME/BH se encontram atualmente. Eles querem estar na escola para desenvolverem suas tarefas, mas não encontram motivos que sustentem o labor docente. No dilema de ser ou não ser professor, não desistem, mas também não encontram motivos que os levem a estar na escola. Deixar a escola significa perder a identidade profissional e, em alguns casos, de si mesmo. A decisão de permanência gera conflitos que se manifestam em adoecimento, que culminam no afastamento das salas de aula. Contudo, ao retornar ao ambiente de trabalho, os conflitos voltam a se manifestar. Na dor da possibilidade de deixar o ofício de mestre, um tormento se instaura, fazendo o professor viver em constante martírio, pois o trabalho ocupa local de destaque na vida das pessoas, é fonte de subsistência e de posição social. Sua falta gera sofrimento psíquico, angústia, desânimo, além de abalar o valor subjetivo que a pessoa se atribui. Então, na dualidade vivida entre renúncia e não renúncia, o professor se pergunta se deve ou não continuar, pois o arrefecimento faz com que perca as esperanças.

As transformações que modificaram a organização do trabalho também influenciaram a escola e geraram consequências no interior dos estabelecimentos de ensino. Assim, ao incorporar as técnicas de gestão Taylorista/Fordista, o ambiente escolar sofreu impactos com a reestruturação produtiva, através de controle das atividades docentes, seja na forma de lecionar, seja na seleção do que ensinar, ou até mesmo nas avaliações, como anteriormente mencionado. Tal fato ocasionou mudanças no perfil profissional do docente, uma vez que o rígido controle do trabalho somado a longas jornadas laborais rompe o fluxo da narrativa de vida e deixa o professor vulnerável a enfermidades.

O que se percebe é um aumento das atribuições<sup>4</sup> do professor que, no entanto, não acarretou reconhecimentos necessários à elevação da autoestima pessoal e profissional.

---

4 Além de lecionar, planejar, avaliar, exercer funções administrativas, participar de reuniões, atender a pais e alunos, capacitar-se, o professor passou a executar as demandas e exigências advindas da inserção dos mecanismos de controle social no ambiente escolar.



Assim, torna-se necessário proporcionar ao docente bem-estar emocional para possibilitar as condições indispensáveis ao bom atendimento das demandas dos alunos.

Em 2010, com o objetivo de promoção da saúde do servidor, percebendo as questões acima, foi adotado o uso de microfone nas salas de aula. Contudo, datam de período anterior consultas periódicas com fonoaudiólogos e otorrinolaringologistas, que integram estratégias da Gerência de Saúde e Segurança do Trabalho (GSST) como forma de ação preventiva para evitar problemas de voz. Mesmo tomando tais atitudes, visando diminuir o adoecimento profissional e o quantitativo de ausências, em 2013, esses ainda são grandes. Conforme é possível verificar na Tabela 1, há um elevado índice de faltas devido aos afastamentos por recomendação médica na cidade de Belo Horizonte, como um todo.

**Tabela 1: Quantitativo de ausências em dias relativo ao ano de 2013**

Mês	Licença médica	Licença decreto <sup>5</sup>	Total de licenças	Faltas sem justificativas	Total geral
Jan	1.948	23	1.971	17	1.988
Fev	9.260	1253	10.513	580	11.093
Mar	16.558	1663	18.221	513	18.734
Abr	19.138	1798	20.936	867	21.803
Mai	17.682	1491	19.173	577	19.750
Jun	17.993	1744	19.737	588	20.325
Jul	14.164	1099	15.263	570	15.833
Ago	16.649	1760	18.409	822	19.231
Set	19.404	2018	21.422	870	22.292
Out	17.786	1676	19.462	844	20.306
Nov	21.115	1920	23.035	844	23.879
Dez	14.252	1102	15.354	433	15.787
Total	185.949	17.547	203.496	7.525	211.021

Fonte: CAPE/SMED

Como percebemos na Tabela 1, o maior número de ausências registrado na cidade de Belo Horizonte está relacionado ao afastamento por motivos de saúde. Dessa maneira, entender o absenteísmo na Regional Pampulha coloca em perspectiva as possibilidades de análise das mesmas questões nas demais subdivisões da Secretaria

5 Licença Decreto é aquela abonada diretamente pela chefia imediata, sem o servidor passar pela perícia da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM), conforme disposto pelo Decreto 11.738 de 24 de junho de 2004.

Municipal de Educação de Belo Horizonte. O que se percebe, conforme a Tabela 2, a seguir, é que, seguindo a tendência da cidade, a saúde se configura como o principal fator do afastamento do professor da sala de aula na Regional Pampulha, tendo como recorte os anos de 2012 a 2014.

**Tabela 2: Motivos do absenteísmo da Regional Pampulha<sup>6</sup>**

Ano	Licença médica	Luto	Licença por núpcias	Acompanhamento familiar	Faltas sem justificativa	Total
2012	190	3	2	9	0	204
2013	883	16	13	36	13	961
2014	374	8	14	16	10	422
Total	1.447	27	29	61	23	1.587

Fonte: NAQUE/GEOE/SMED

A saúde é o principal fator do afastamento do professor da sala de aula, seja pelo próprio adoecimento (1.447 ocorrências), seja para acompanhar o familiar (61 ausências). Conforme demonstrado na Tabela 2, no período de janeiro de 2012 a julho de 2014, foram realizadas 1.587 substituições<sup>7</sup>. Assim, entende-se que o impacto do adoecimento profissional configura-se com um problema nos planejamentos e nas ações da regional.

Na Tabela 3, a seguir, apresentamos o quantitativo de professores e de dias em que estiveram afastados da regência. Nela, há a sistematização das licenças superiores a 15 dias, que configuram tratamentos médicos mais prolongados. Os dados apresentados para o ano de 2014 são até o mês de julho:

**Tabela 3: Professores da Regional Pampulha afastados da regência**

Ano	Quantidade de professores	Quantidade de dias
2012	339	8.614
2013	348	8.991
2014	225	5.477

Fonte: NAQUE/GEOE/SMED

<sup>6</sup> Os dados da Tabela 2 são baseados em atestados médicos e outros registros, como certidão de óbito, casamento, e a não apresentação de justificativa.

<sup>7</sup> Segundo o Art. 140 da Lei 7.169, do Município de Belo Horizonte, é concedida licença ao servidor para tratamento de saúde e para acompanhamento de cônjuge ou familiar.

Apesar de os dados do ano de 2014, quando foi feito o levantamento, ainda não terem sido fechados, percebe-se uma tendência no aumento da quantidade de professores com período de licença superior a quinze dias. Caso a tendência tenha se mantido até o final do ano, pode-se supor que o ano de 2014 fechou com um número superior de professores e de dias afastados.

Dentre o total de afastamentos por licenças, há a seguinte situação para as escolas da Regional Pampulha, conforme a Tabela 4:

**Tabela 4: Licenças por motivo de saúde na Regional Pampulha<sup>8</sup>**

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	2012	2013	2014
E.M. Anne Frank	6	23	11
E.M. Aurélio Pires	19	52	27
E.M. Carmelita Carvalho Garcia	25	54	7
E.M. Dom Orione	22	54	23
E.M. Francisca Alves	0	29	20
E.M. Henfil	23	119	43
E.M. Ignácio de Andrade Melo	0	7	8
E.M. José Madureira Horta	1	127	77
E.M. Júlia Paraíso	29	45	25
E.M. Lídia Angélica	3	28	9
E.M. Maria de Magalhães Pinto	29	139	38
E.M. Marlene Pereira Rancante	1	27	23
E.M. Professor Amílcar Martins	4	29	10
E.M. Professora Alice Nacif	13	78	28
E.M. Santa Terezinha	15	72	25
Total	190	883	374

Fonte: NAQUE/GEOE/SMED

Os dados da Tabela 4 revelam o aumento de licenças médicas compreendidas entre janeiro de 2013 a julho de 2014, em comparação ao ano de 2012, e leva a entender o problema como algo que tem se agravado no planejamento das ações da regional. Afinal, a ausência dos professores ocasiona, como já dito, o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e suas reverberações.

Outra característica do adoecimento profissional apresenta-se na questão da readaptação funcional. Essa situação acontece quando o professor é realocado em uma nova função, devido à incapacidade física e ao estado psicológico, no qual se encontra, decorrentes de umnexo causal de saúde,<sup>9</sup> ou seja, de um vínculo entre o trabalho e o adoecimento. Na Tabela 5, a seguir, são apresentados os dados relativos à readaptação funcional nas escolas da Regional Pampulha:

**Tabela 5: Quantitativo de readaptação funcional nas escolas da Regional Pampulha<sup>10</sup>**

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	2012	2014
E.M. Anne Frank	1	4
E.M. Aurélio Pires	4	9
E.M. Carmelita Carvalho Garcia	1	10
E.M. Dom Orione	1	4
E.M. Francisca Alves	0	2
E.M. Henfil	1	3
E.M. Ignácio de Andrade Melo	0	1
E.M. José Madureira Horta	1	6
E.M. Júlia Paraíso	1	7
E.M. Lídia Angélica	0	2
E.M. Maria de Magalhães Pinto	5	8
E.M. Marlene Pereira Rancante	4	5
E.M. Professor Amilcar Martins	4	6
E.M. Professora Alice Nacif	3	0
E.M. Santa Terezinha	0	5
Total	26	72

Fonte: GPLI/SMED

Como se pode perceber pelos dados relativos à readaptação funcional, expressos na Tabela 4, há um aumento dos profissionais nessa situação nas escolas que compõem a regional. Entre o ano de 2012 a 2014, o número de trabalhadores mais do que dobrou. Há unidades escolares que, de um profissional nessa situação, passam a ter 10, como no caso da E.M. Carmelita Carvalho Garcia. Porém, há que se registrar que

<sup>9</sup> Determinadas doenças psicológicas provêm das condições estressantes de trabalho, como a citada Síndrome de Burnout, além de desgastes emocionais provenientes de relações tensas.

<sup>10</sup> Os dados de 2014 compreendem as readaptações do período de janeiro de 2013 a julho de 2014.

somente a E. M. Professor Amilcar Martins apresentou decréscimo no número de professores em readaptação funcional.

As condições organizacionais podem facilitar ou dificultar a prestação do serviço, mas o responsável pela qualidade é o trabalhador: “tudo depende do trabalhador e da sua relação pessoal com o cliente” (SORATTO & OLIVIER-HECKLER, 2002, p. 91). Assim, torna-se necessário proporcionar ao professor bem-estar emocional com o intuito de dar condições indispensáveis ao bom atendimento das demandas dos alunos, observando as formas e perspectivas de diminuição de seu adoecimento laboral.

Por essas razões, o recorte da investigação sobre as condições que desencadeiam patologias profissionais nos professores é a Regional Pampulha, como amostragem da situação que se configura nas demais divisões da cidade de Belo Horizonte. Essas questões de adoecimento permitem entender as mudanças que ocorreram no trabalho dos professores no interior da escola que, ao mesmo tempo, interferem em aspectos macro, como a regional e a prefeitura.

Conforme observamos, os aspectos relacionados ao adoecimento profissional refletem diretamente no absenteísmo dos docentes na Regional Pampulha e, possivelmente, nas demais regionais de Belo Horizonte. Dessa forma, a pesquisa abre possibilidades para o entendimento das causas de adoecimento, na percepção dos professores, e leva-nos a indagar: (i) de que maneira esses sujeitos, fundamentais no processo educacional, têm se portado frente às dificuldades profissionais que acarretam patologias? (ii) O docente, na contemporaneidade, em seu trabalho diário, tem conseguido estabelecer uma rotina de descanso? (iii) Como as escolas e regionais, responsáveis pelos planejamentos podem lidar com esses trabalhadores e seus problemas físicos e psicológicos, oriundos, em determinados casos, de suas práticas profissionais? (iv) A regional e a Secretaria de Educação podem atuar de que maneira para amenizarem essa situação e promoverem uma melhora nas condições de trabalho? (v) Como é possível amenizar o impacto do “mundo contemporâneo”, mediante o que aqui debatemos, nas condições laborais?

Essas questões precisam ser evidenciadas e discutidas para possíveis mudanças e melhorias nas condições de trabalho dos professores, o que reverberará, certamente, em melhoria de planejamentos de gestão e aprendizado.

## Referências

AVELATO, H. Trabalho e neurose: enfrentando a tortura de um ambiente em crise. Rio de Janeiro: Quartet editora & comunicação, 1999.

BELO HORIZONTE. Decreto 11.738 de 24 de junho de 2004. Disponível em: <http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/239628/decreto-11738-04>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BELO HORIZONTE. Pampulha: modernização urbanística acelerada. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=16470&chPlc=16470&pldPlc=&app=salanoticias> .Acesso em 13 set. 2014

COSTAS, R. Com medo dos alunos. **Revista Veja**, São Paulo, n. 19, pp. 62-99, 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M. e ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, pp. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

GESQUI, L. C. **Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6094](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6094). Acesso em: 1 ago. 2013.

HOLLANDA, A. B. *et al.* **Dicionário Aurélio Eletrônico**. Editora Nova Fronteira, 1999.

OZOLIO, L. F. A. **Processo de adoecimento profissional**: estudo de caso da Escola Municipal Professora Ondina Nobre. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Administração de Empresas). Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais da PUC Minas, Belo Horizonte, 2005.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de & SGUISSARDI, V. Processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, 1991, n.4, pp. 91-109.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Eleição de diretores e vice-diretores das unidades escolares**: triênio 2012-2013-2014. Belo

Horizonte: SMED, 2011.

SORATTO, L. e OLIVIER-HECKLER. Escola: uma organização multiprofissional. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho: burnout**, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 121-138.

WEINBERG, Mônica. Sete lições da Coréia para o Brasil: o que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coréia do Sul. **Revista Veja**, São Paulo, n. 7, pp. 60-69, 16 fev. 2005.

ZANARDI, G. S. Os professores e sua falta: sinais da precarização da carreira docente. **Inter Meio**, Campo Grande/MS, v.15, n.29, pp. 58-72, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/58-72%20-%20v15%20n29.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2013

## PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO GESTOR INTERVENTOR DE UMEI EM BELO HORIZONTE

Hélia de Miranda Glória\*

Tiago Rattes de Andrade\*\*

Lourival Batista de Oliveira Junior\*\*\*

O presente texto é fruto das pesquisas de mestrado de Hélia de Miranda Glória, em parceria com Lourival Batista de Oliveira Junior, doutor em Administração e orientador da pesquisa, e com Tiago Rattes de Andrade, mestre em Ciências Sociais e assistente de orientação.

\*Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Vice-diretora de UMEI em Belo Horizonte.

\*\*Assistente de Orientação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Ciências Sociais (UFJF).

\*\*\*Professor orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (UFLA).



Este trabalho tem como objetivo geral investigar o processo de intervenção na gestão das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte. Esse processo acontece quando são detectados problemas de ordem administrativa ou pedagógica na gestão da instituição e o gestor é exonerado do cargo, sendo designado outro profissional para o desempenho da função. Tal pesquisa justifica-se antes de tudo pela relevância do tema da educação infantil, que tem sofrido profundas transformações nos últimos anos no Brasil, e pela questão da gestão em si, tendo em vista os avanços relacionados à necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de gestão escolar. Além disso, a ideia da existência de um gestor interventor suscita uma série de questões tendo em vista o caráter desse processo.

Para compreender esse processo e analisá-lo, em um primeiro momento, foi realizado um levantamento documental que oferece ao leitor um panorama amplo dos elementos de gestão da rede municipal de Belo Horizonte, especificamente da educação infantil. Por fim, foram levantadas as questões que envolvem esse processo relacionado ao gestor interventor na rede.

Em 2001, a ampliação do atendimento à educação infantil passou a ser tema de discussão do governo da cidade de Belo Horizonte. Nesse mesmo ano, foi criado o Grupo Gerencial da Educação Infantil (GGEI), encarregado de apresentar uma proposta de ampliação da EI que fosse viável e que contemplasse o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, em jornada integral (BELO HORIZONTE, 2008). A ampliação se deu através da criação das UMEIs e do cargo de educador infantil, em 2003. Essas UMEIs passaram, então, a atender crianças de 0 a 5 anos de idade, em instituições construídas para esse propósito, vinculadas a uma escola de ensino fundamental (BELO HORIZONTE, 2008, pp.15-17).

O projeto de ampliação do atendimento teve, então, um crescimento significativo. Em 2004, foram atendidas 2.400 crianças e, em 2008, o número passou a ser 14.800. Atualmente, existem na cidade 92 UMEIs, 13 escolas municipais de educação infantil e 19 escolas com turmas de educação infantil, totalizando 124 instituições na rede própria. Há, também, 197 creches conveniadas. Em 2014, foram atendidas 51.930 crianças, segundo dados fornecidos pela GECEDI.

A meta principal da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) ainda é aumentar o índice de satisfação do público atendido, o que implica atingir níveis adequados de prestação de serviços, o envolvimento de todo o pessoal, a

aquisição de bens e materiais necessários, e ampliar os espaços de atendimento da educação infantil até 2016, englobando 100% das crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos de idade.

A ampliação do atendimento teve continuidade e há equipamentos em construção através da parceria com a Política Pública Privada. Essa parceria faz parte de um contrato de concessão administrativa, que além de ter a tarefa de construir os equipamentos, a curto prazo, realizará a manutenção do espaço físico e o gerenciamento do pessoal de serviços gerais. Essa escolha, segundo a prefeitura de Belo Horizonte, visa sanar parte do trabalho do diretor em relação à gestão de muitos contratos e garantir a manutenção do espaço físico. O trabalho pedagógico será de responsabilidade da SMED. O atendimento das crianças continuará sendo feito por pessoal concursado e qualificado, como nas demais unidades já existentes. A meta é atingir mais de 150 UMEIs até 2016 (BELO HORIZONTE, 2012).

A política de atendimento à Educação Infantil foi denominada de primeira escola. O atendimento das crianças é realizado em horários parcial e integral. As crianças que são atendidas na modalidade creche (0 a 2 anos e 11 meses) têm direito ao horário integral e à alimentação balanceada. São acompanhadas por professores que desenvolvem atividades educativas relacionadas à faixa etária específica. As crianças de 3 a 5 anos de idade têm direito ao atendimento parcial (manhã ou tarde) e alimentação, ao uniforme, ao kit escolar e ao literário com gêneros que abordam questões como solidariedade, cultura, arte, étnico raciais, meio ambiente, bem como literatura clássica infantil (BELO HORIZONTE, 2008).

O trabalho desenvolvido nas UMEIs tem como fundamentação as Proposições Curriculares da Educação Infantil, documento orientador das práticas pedagógicas. Esse documento foi criado no município, no período de 2007 e 2008, considerando o trabalho que já era desenvolvido nas instituições tanto públicas quanto conveniadas. Assim, foi instituída uma rede de formação com a contratação de assessores que realizaram capacitações voltadas para os professores e coordenadores da educação infantil do município. O documento estabelece o que é necessário para a educação das crianças. Foi organizado por linguagens e sua referência bibliográfica leva em consideração o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a LDBEN 9394-96, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares específicas da educação infantil, além das publicações da SMED-BH e do Ministério

da Educação e Cultura, bem como produções específicas para essa etapa da educação básica de vários autores (BELO HORIZONTE, 2008).

O atendimento à educação infantil em Belo Horizonte está organizado em rede própria e conveniada. Na rede própria, as crianças são atendidas nas UMEIs, nas escolas de educação infantil e em turmas de EI, que se localizam nas escolas de ensino fundamental. A rede conveniada é constituída por creches privadas que são mantidas pelo poder público através de conveniamento. Elas, apesar de não pertencerem juridicamente à PBH e de não terem o seu quadro de pessoal vinculado ao serviço público, recebem recursos financeiros para a sua manutenção e são acompanhadas pedagogicamente pela SMED, através dos representantes das respectivas regionais. Há uma legislação específica que regulamenta a manutenção das creches.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, é fundamental entendermos as atribuições que envolvem o pessoal ligado à gestão das UMEIs. Cabe lembrar que cada unidade está vinculada a uma escola de ensino fundamental e que, por isso, seu gestor é um vice-diretor. Como é possível notar no quadro que se segue, as funções misturam atribuições pedagógicas e administrativas:

#### Quadro 7. Distribuição de pessoal das UMEIs e suas atribuições

PROFISSIONAIS	ATRIBUIÇÕES
Vice-diretor	<p>Compreender a ação pedagógica para possibilitar o trabalho da coordenação. Articular o apoio administrativo para dar sustentação ao desenvolvimento das propostas pedagógicas.</p> <p>Contribuir de maneira efetiva para o alcance dos objetivos pedagógicos propostos no PPP da escola.</p> <p>Investir na construção de um currículo inclusivo para a escola.</p> <p>Investir na integração entre comunidade e escola.</p> <p>Organizar, planejar, coordenar e avaliar ações de formação continuada e em serviço para o corpo docente.</p> <p>Participar dos encontros de formação realizados pelas equipes regionais e centrais da SMED-BH.</p>
Coordenador pedagógico	<p>Encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada ciclo de formação.</p> <p>Organizar junto com o grupo de trabalho as enturmações / agrupamentos dos alunos nos ciclos.</p> <p>Organizar os tempos dos professores no coletivo do ciclo, assegurando o processo de formação, planejamento e registros.</p> <p>Articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica.</p> <p>Acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como suas dificuldades, e propor as intervenções pedagógicas necessárias, construindo-as juntamente com o coletivo de professores ao longo dos três anos do ciclo.</p>

O trabalho desenvolvido nas UMEIs de Belo Horizonte é alicerçado pelo documento *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* (BELO HORIZONTE, 2008), o qual propõe que o currículo seja compreendido como um caminho, elaborado e traçado solidariamente pelos atores do processo educativo.

As *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* de Belo Horizonte constituem-se também como uma escolha, uma opção clara do município pela explicitação das concepções, princípios, conhecimentos, procedimentos e atitudes que devem orientar e organizar as experiências escolares das instituições de educação infantil, compreendendo a criança como centro do processo educativo.

O processo vivenciado pela criança na interação com o mundo (cultura-sociedade-natureza), desde que nasce, é mediado por linguagens, e as crianças, mesmo pequenas, chegam às escolas com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia.

A organização e a prática pedagógicas devem existir para se efetivar, junto às crianças, a criação de um espaço legítimo para viverem tudo aquilo que é próprio da infância: (i) ambiente seguro, saudável, acolhedor e estimulante, (ii) rotina estruturada e flexível em seu cotidiano, (iii) respeito a sua individualidade e as suas diferenças, (iv) construção de laços afetivos e sociais, (v) proteção, limite e segurança, (vi) construção de sua identidade e autonomia, (vii) cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação, (viii) construção de conhecimentos na relação com o outro, (ix) possibilidades de se expressar por meio das múltiplas linguagens, (x) oportunidades de experimentar, explorar e ampliar os conhecimentos do mundo à sua volta, (xi) espaços e tempo para brincar, imaginar, representar, repetir e imitar, (xii) acesso à produção cultural e científica da humanidade. Propõe-se a organização do trabalho pedagógico através do desenvolvimento e da ampliação das habilidades das crianças, pautadas nas intenções educativas do município de Belo Horizonte: (i) a construção da autonomia do estudante, (ii) a construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social, (iii) interação ativa com o meio físico e social, (iv) tratamento da informação e expressão por meio das múltiplas linguagens (BELO HORIZONTE, 2008, p.36).

O documento é norteador para que as instituições possam construir suas propostas político-pedagógicas (PPP) coletivamente, levando em consideração a realidade em que se inserem. É papel do vice-diretor das UMEIs, dentre outros, fomentar a

construção da PPP e viabilizar os recursos necessários para que seja implementada na prática. Porém, o documento não especifica o papel a ser desempenhado pelos vice-diretores. Há uma lacuna nesse aspecto.

As UMEIs começaram a ser construídas em 2003 para atenderem à demanda da população por vagas. Desde a constituição delas não têm autonomia, não possuem Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), são totalmente vinculadas a uma escola núcleo: a escola de ensino fundamental. Para realizar a gestão das UMEIs, juntamente com a direção da escola núcleo, é nomeado um vice-diretor no primeiro mandato, pois não há eleição. Essa nomeação se justifica porque uma escola nova precisa ser equipada e constituída administrativa e pedagogicamente. Além disso, nem sempre o início das atividades coincide com o processo eleitoral. As diretoras das escolas núcleo se responsabilizam, também juridicamente, pelas UMEI. Elas recebem o nome referente ao logradouro onde estão situadas: bairro ou vila.

Para que a instituição tenha um funcionamento adequado, que atenda às crianças e às famílias com qualidade, faz-se necessário um gestor para coordenar a construção da proposta político-pedagógica, que se responsabilizará pelo funcionamento da instituição e pelo cumprimento da legislação vigente. Esse vice-diretor ocupará o cargo durante o período de mandato da gestão pedagógica da escola núcleo. Após esse período, o vice-diretor da UMEI, caso tenha o desejo de permanecer no cargo, deverá se submeter ao processo eleitoral democrático, compondo uma chapa juntamente com candidatos da escola núcleo.

O vice-diretor da UMEI tem a função de desenvolver o trabalho pedagógico, i.e., de orientar a coordenação pedagógica para que as ações propostas sejam desenvolvidas pelos professores e demais funcionários. Além disso, deve acompanhar o desenvolvimento dos projetos, analisá-los, avaliá-los constantemente, e propor ações de intervenção quando se fizer necessário. Todo esse trabalho deve estar de acordo com a PPP da instituição, documento elaborado coletivamente e que traduz a concepção de educação da instituição. O vice-diretor ainda precisa ficar atento às demandas, procurar atendê-las, organizando uma escala de prioridades, tanto de ordem administrativa quanto financeira. Também é papel dele buscar um clima organizacional de boa qualidade, investindo nas relações interpessoais, buscando a resolução dos conflitos e a unidade de todos enquanto educadores, trabalhando dentro de uma mesma concepção, além de investir nas relações de parceria com

as famílias, acompanhando as suas demandas, buscando a solução dos problemas, servindo de mediador nas situações divergentes, buscando o cumprimento das normas de funcionamento da instituição e a implementação da política pública para um atendimento de qualidade. Ainda é necessário buscar uma boa parceria com a diretora da escola núcleo.

Como a UMEI não é independente, está vinculada a uma escola de ensino fundamental e, geralmente, muitas dessas escolas são geograficamente distantes umas das outras, o que dificulta um pouco essa parceria. O trabalho consiste em organizar encontros periódicos para a discussão dos problemas e da proposta de trabalho, organizar tempos e espaços para que a diretora conheça as demandas, os desafios e, além disso, favorecer o contato com os professores e funcionários.

Dessa forma, a vice-direção da UMEI não precisa assumir todas as responsabilidades do cargo, o que significa fazer a gestão administrativa, ou seja, a aquisição de bens e serviços necessários ao bom funcionamento da instituição, a gestão do pessoal contratado para os serviços de limpeza, portaria, vigilância e confecção dos alimentos, bem como dos profissionais concursados. Esse trabalho pode, então, ser realizado de forma compartilhada, como está previsto no plano de trabalho da gestão (BELO HORIZONTE, 2011).

O não cumprimento das funções descritas pode resultar no processo de intervenção na gestão. Esse processo consiste na exoneração do vice-diretor, que é destituído do cargo, e outra pessoa é designada para cumprir a função. Nas próximas linhas, descreveremos esse processo, central para a pesquisa, com mais detalhes.

O processo de intervenção em UMEIs de Belo Horizonte é realizado mediante legislação própria. Quando é publicado o regulamento do processo eleitoral para provimento dos cargos de gestão pedagógicas das UMEIs, aquelas instituições que se encontram sob intervenção e que não devem participar do processo eleitoral são apontadas em documento específico. Dessa forma, tanto os profissionais quanto a população é informada do processo pelo qual a instituição passará no mandato que se inicia.

Para acompanhar o processo de gestão das UMEIs sob intervenção, existe uma comissão responsável, composta para fazer o monitoramento e a avaliação do trabalho dos gestores, sejam interventores ou não. O trabalho consiste em utilizar como parâmetro os documentos específicos elaborados e firmados pelos gestores

no início do trabalho da gestão. Há uma legislação específica para o desenvolvimento do trabalho:

[...] A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, e considera a necessidade de: a) estabelecer normas para o procedimento de análise e Avaliação da Gestão Escolar, conforme Art. 16, do Decreto nº 14.628, de 4 de novembro de 2011, e normatizar os critérios, com base nos princípios previstos no Art. 37, da Constituição da República; b) implantara Avaliação da Gestão Escolar tendo como foco o Termo de Compromisso da Gestão e o Plano de Metas assinados pelos gestores (BELO HORIZONTE, 2013).

Cabe a essa comissão, especificamente no caso de instituição em processo de intervenção, analisar os relatórios relacionados aos problemas detectados através de acompanhamento sistemático e emitir parecer a respeito do assunto. Toda UMEI apontada para intervenção tem o processo registrado no Diário Oficial do Município. As intervenções não têm prazo definido para término. Esse aspecto é evidenciado pela GECEDI/SMED após acompanhamento de inúmeras orientações de mudanças que não são acatadas pelo gestor, quando as atribuições do cargo não são cumpridas e o plano de metas elaborado no período da eleição não é executado.

É importante que se conheçam os envolvidos nesse processo para uma melhor compreensão do problema. Apesar da descrição anterior, pouco se conhece sobre o processo de intervenção nas UMEIs. Ainda são pouco claros os documentos que o orientam, bem como os que registram como o processo ocorreu nas escolas e como os gestores lidaram com o mesmo.

Para avançarmos, é necessário, antes de tudo, o aprofundamento em um recorte específico e uma pesquisa de campo que permita compreender os dilemas encontrados pelo gestor interventor. Buscaremos fazer um levantamento das estratégias que o gestor interventor utilizou para solucionar os problemas, o que permite evidenciar o conhecimento e a competência que teve para desenvolver sua função, bem como a habilidade para resolver as dificuldades e aprimorar o contato com a comunidade, a qual, geralmente, apresenta grande diversidade cultural. A flexibilidade na tomada de decisões e a promoção do relacionamento de cordialidade na instituição, bem como a realização de um trabalho democrático, com o envolvimento de todos os funcionários e famílias, são pontos-chave do trabalho deste profissional.

Outro fator fundamental é que a pesquisa busque compreender o papel da Comissão de Avaliação da Gestão Escolar, responsável pelo apontamento das instituições que devem sofrer intervenção. Analisaremos, ainda, como esse processo de intervenção é instaurado e quais são as estratégias adotadas para que o acompanhamento dele determine os elementos que viabilizam o seu término, visando à possibilidade de realização de uma gestão democrática na instituição através de processo eleitoral. As experiências dos professores que passaram por esse processo também são elementos importantes para o cruzamento dos dados.

A pesquisa de campo é necessária porque não há documentos públicos que comprovem os problemas que levaram as instituições a serem indicadas para o processo de intervenção. A comunicação desse processo é feita através da publicação de portarias no Diário Oficial do Município, mas suas causas específicas não são publicadas. Não se tornam públicos, também, os fatores que impedem uma nova eleição – mesmo após o período de um mandato em que o gestor interventor ocupa a UMEI –, assim como os fatores que levam ao término de uma intervenção na instituição. Dessa forma, o cruzamento dos dados levantados entre os atores tornarão evidentes suas percepções sobre a forma de condução da gestão, bem como os fatores comuns que resultam nesse processo.

Com isso, acreditamos que algumas questões serão levantadas, dentre elas: (i) a intervenção é capaz de resolver os problemas da escola que levaram a esse processo? (ii) Como os atores envolvidos com a escola lidam com o processo de intervenção em seu cotidiano? (iii) Quais os efeitos que um processo como esse pode ter para além dos muros da UMEI? (iv) A falta de clareza e publicidade nos critérios de intervenção afeta esse processo de alguma maneira?

Acreditamos que essas questões são relevantes não só para esse trabalho, mas para outros pesquisadores que estudam temas similares.



## Referências

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Estruturação do trabalho Escolar na RME BH**. A organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. 2006

BELO HORIZONTE. **Desafios da Formação**. Proposições curriculares para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2008

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **PORTARIA SMED Nº 262/2011**. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducao.do?method=DetalheArtigo&pk=1069258>>

Acesso em: 19 jan. 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Gerência de Controle e Prestação de Contas de subvenções - GCPCS**, 2012.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **DECRETO Nº 14.835**, de 09 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2012/1483/14835/decreto-n-14835-2012-dispoe-sobre-a-vinculacao-das-unidades-municipais-de-educacao-infantil-umeis-as-escolas-da-rede-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias.html>> Acesso em: 16 jan. 2014

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Governo. **Portaria nº 117/2013**. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducao.do?method=DetalheArtigo&pk=1068940>> **Acesso em: 06 abril 2014**.

BELO HORIZONTE. **Resolução CME/BH nº 001/2012**. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducao.do?method=DetalheArtigo&pk=1101109>> Acesso em: 19 jan. 2014

BELO HORIZONTE. **Lei nº 10.377**, de 09 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducao.do?method=DetalheArtigo&pk=1072947>> Acesso em: 17 nov. 2014.

## PRÁTICAS DE EMPREENDEDORISMO NA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DA GESTÃO DE DUAS UNIDADES ESCOLARES DA REGIONAL METROPOLITANA V NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Janaína Moreira de Oliveira\*

Carolina Alves Magaldi\*\*

Marcos Tanure Sanábio\*\*\*

O texto a seguir foi elaborado a partir da pesquisa de dissertação de Janaína Moreira de Oliveira, agente de acompanhamento da Gestão Escolar do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com Carolina Alves Magaldi, doutora em Letras e assistente de orientação do PPGP, e do orientador Marcos Tanure Sanábio, professor orientador e doutor em administração pública.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar do Estado do Rio de Janeiro.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Letras (UFJF).

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

O objetivo central da dissertação é investigar as práticas gestoras de duas unidades escolares da Regional Metropolitana V do estado do Rio de Janeiro, de forma a discutir se podem ser consideradas empreendedoras.

Começamos, então, pelo contexto estadual em que ambas as escolas estão inseridas. Em 2010, os resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foram divulgados e a Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro se encontrava em penúltimo lugar no **ranking** nacional. Como consequência, foi anunciado, em 7 de janeiro de 2011, o Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, por meio do decreto 42.793 (RIO DE JANEIRO, 2011).

No âmbito da gestão escolar, uma das mudanças mais significativas trazidas pelo novo programa foi a instauração da GIDE (Gestão Integrada das Escolas), bem como o sistema posto em prática para a implementação desse modelo de administração escolar. Foi criada, assim, uma frente de trabalho denominada Comitê GIDE, o qual seria responsável por implantar, acompanhar e avaliar tal ferramenta de gestão nas mais de 1300 escolas da rede, por meio de 250 servidores, todos aprovados por processo seletivo interno.

Um dos grandes desafios do novo sistema era lidar com o fato de os gestores estarem assoberbados e divididos entre as tarefas do âmbito administrativo e pedagógico das unidades escolares. Tal fato levava uma parcela significativa deles a se posicionarem diante de suas equipes de forma dicotômica, seja apenas como “diretores administrativos” – envolvidos somente com as questões burocráticas da escola, tal como a prestação de contas –, ou como “diretores pedagógicos” – responsáveis somente pelo desempenho dos alunos, por reuniões com os professores e com os responsáveis, pelos resultados das avaliações internas e externas etc.

Para melhor compreendermos o sistema da GIDE e seu recurso IFC/RS, utilizaremos as definições de Godoy e Murici (2009, pp. 15-17):

[...] GIDE, sistema de gestão integrada da escola, integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, com foco em resultados da atividade fim, processo ensino-aprendizagem. É orientada pelo método do PDCA<sup>11</sup> e está associada ao indicador IFC/RS (Índice de Formação

---

11 O método do PDCA é uma ferramenta de gerenciamento assim denominada a partir dos seguintes verbos da língua inglesa: **plan** (planejar), **do** (fazer), **check** (conferir) e **act** (agir). A etapa de planejamento engloba o estabelecimento de metas e a criação dos planos de ação; já a fase de realização coloca tais planejamentos em prática.

de Cidadania e Responsabilidade Social) [...]. O indicador IFC/RS, tem como objetivo, mensurar o desempenho da escola no cumprimento de sua missão [...]. O IFC/RS é composto por três dimensões assim caracterizadas: condições ambientais (ambiente de qualidade), ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados) e dimensão finalística (correspondente aos resultados da atividade fim da educação).

Segundo material utilizado para formação de diretores (2014), ministrado pela Seeduc/RJ, as principais atribuições do Diretor Geral de uma Unidade Escolar são:

[...] - Promover o cumprimento das normas legais e da política definida pela Secretaria de Estado de Educação e pelo MEC;

- Propiciar o bom funcionamento da escola, coordenando as atividades administrativas, acompanhando a frequência de professores e funcionários, zelando pela preservação do patrimônio e a conservação de seu espaço;

- Assegurar a integridade dos documentos e atualização das informações dos docentes e discentes;

- Supervisionar a elaboração e a execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar;

- Utilizar os materiais destinados à Unidade Escolar de forma racional;

- Articular a equipe e comunidade escolar para o planejamento, divulgação, execução e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas no âmbito de sua competência em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola, definindo as linhas de atuação de acordo com os objetivos e metas estabelecidos, viabilizando a melhoria da qualidade do ensino.

- Gerenciar os recursos financeiros destinados à Unidade Escolar de forma planejada, atendendo às necessidades do Projeto Pedagógico, assegurando a prestação de contas de acordo com os termos da legislação vigente;

- Prover a segurança dos alunos na Unidade Escolar;

- Estimular e apoiar o aperfeiçoamento profissional dos servidores sob sua direção;

- Monitorar o fluxo escolar, adotando medidas para minimizar a evasão escolar, informando aos pais e/ou responsáveis sobre a frequência dos alunos;

- Monitorar o rendimento escolar, adotando medidas que garantam a realização de recuperação para alunos com menor rendimento;
- Programar as normas de gestão democrática e participativa, integrando objetivo das Políticas Nacional, Estadual e da Unidade Escolar, promovendo a integração Escola/Família/Comunidade;
- Acompanhar as avaliações internas, externas e diagnósticas da Unidade Escolar, responsabilizando-se pela correta aplicação e utilização dos resultados no Planejamento Pedagógico;
- Convocar e/ou presidir reuniões, assembleias, colegiado da escola, associação de apoio escolar, grêmio estudantil e outros (FORMAÇÃO DE DIRETORES - PROCESSO SELETIVO – DIRETOR GERAL GESTÃO E LIDERANÇA, SET. 2014).

Diante das atribuições traçadas pela Secretaria de Estado de Educação para o diretor geral, é perceptível o nível de complexidade e a superposição das tarefas desse ator no cenário educacional fluminense, o qual, de certa forma, deve se posicionar como um articulador e mediador das tarefas no bojo das relações escolares. Assim sendo, é pertinente uma reflexão sobre este 'fazer', cujo grau de complexidade e importância denota uma reflexão mais profunda e assertiva, visando a resultados profícuos e práticas engajadas, responsivas e equânimes, legitimando a função social da escola, bem como preconizando a autonomia escolar expressa e assegurada legalmente.

Voltemo-nos, então, ao nosso recorte na Coordenadoria Regional Metropolitana V, localizada no Município de Duque de Caxias. A CRM V está situada no bairro do Parque Lafaiete, a poucos minutos do centro da cidade. Sob sua responsabilidade, estão oitenta e três escolas, ofertando os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio regular, o ensino médio inovador, a educação de jovens e adultos, o centro de educação de jovens e adultos e o Programa Autonomia (correção de fluxo). O Decreto também normatiza as funções das Diretorias Regionais Administrativas e Pedagógicas, de acordo com o que se encontra expresso nos Artigos 7º e 8º do referido documento.

A escolha das escolas para análise seguiu os seguintes critérios: (i) similaridade no perfil socioeconômico da comunidade educativa, (ii) modalidade de ensino ofertada, (iii) número de alunos, (iv) formação continuada da gestão, (v) perfil da localidade onde a escola está inserida, (vi) pertencimento ao mesmo distrito do município de Duque

de Caxias, (vii) número de membros da equipe técnico-pedagógica, (viii) resultados de aprovação, reprovação e abandono e (ix) resultados das avaliações externas.

Pensando na escola apenas como instituição social, as expectativas e os anseios da sociedade se resumem em garantir uma boa qualidade de ensino e, conseqüentemente, melhores índices equiparados aos países economicamente desenvolvidos. No entanto, quando pensamos na escola como órgão público, composta por servidores públicos, a qual recebe investimentos e que é sustentada em sua integralidade por dinheiro público, logo se percebe a dupla necessidade de se desenvolver mecanismos para que esta escola forneça não só um serviço de qualidade, mas que atenda aos princípios da administração pública no gerenciamento de suas tarefas. É refletir sobre uma prática gestora que atenda a estes princípios e que sobretudo seja de qualidade e sustentável.

A Escola "A" (nome fictício) atende em média, 390 alunos, distribuídos entre os Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Inovador, EJA (Educação de Jovens e Adultos), Nova EJA e Programa Autonomia, nos turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em uma área de iminente risco social, na cidade de Duque de Caxias, mais precisamente no bairro da Prainha. A clientela é composta por alunos de baixo nível sócioeconômico, moradores, em sua maioria, da própria Comunidade.

Dentre os projetos e programas aderidos pela escola temos o Programa Autonomia, o Mais Educação e o Programa Escola Aberta.

A equipe diretiva é formada por uma Diretora Geral e uma Diretora Adjunta e a Equipe Técnico-Pedagógica, formada por uma Coordenadora Pedagógica, uma Orientadora Educacional e um Articulador Pedagógico. A escola tem um total de 42 docentes e conta com Secretária Escolar, Auxiliar de Secretaria, Agente de Leitura e Coordenadores de Turnos.

Uma das ações desenvolvidas pela gestora foi um Plano de Empreendedorismo para a criação de salas temáticas na Escola "A". O seu objetivo, no entanto, não se restringia apenas em atender aos anseios dos alunos, mas também, promover um espaço atraente de trabalho aos docentes. Desta forma, foi possível observar o aumento no índice de aprovação e a diminuição da taxa de abandono da escola. Ainda, em 2011, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental atingem o resultado de proficiência em Matemática de 247,30, acima da média estadual, a qual foi de

235,20. Somado ao resultado de proficiência de Língua Portuguesa, o índice do IDEB atingido pela Unidade foi 3,0 (três), ficando apenas 0,3% pontos percentuais abaixo da meta estabelecida pelo MEC para Unidade para o ano de 2013.

Vale ressaltar que a Escola "A", no ano de 2011, estava realizando pela primeira vez a Prova Brasil, pois na edição anterior, em 2009, a escola ainda não oferecia o 9º ano de escolaridade. Este resultado obtido, se comparado com outras Unidades do mesmo Município, pode ser considerado bom. Correlacionado a isto, podemos também justificar o bom desempenho, se analisarmos a evolução das taxas de aprovação interna desta escola, as mesmas passaram de 51% em 2010 para 65% em 2011, atingindo 79% no ano seguinte (RIO DE JANEIRO, 2012).

Com relação à aprovação de forma geral, contando com as progressões parciais, os resultados progrediram de maneira similar, partindo de 55% em 2010, chegando a 64% um ano depois e a 79% em 2012 (RIO DE JANEIRO, 2012).

Já os resultados de ID (Índice de Desempenho), no Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – Saerj - da escola, não apresentaram evolução, mantendo o valor de 3,0 (três) para um total de 10,0 pontos. No entanto, observou-se uma participação maior dos alunos e mais comprometimento na realização das provas.

Em 2011, quando do início o Planejamento Estratégico da Seeduc/RJ, (RIO DE JANEIRO, 2011), foi realizado um levantamento sobre o ano letivo anterior. Esse estudo permitiu estabelecer metas de melhorias plurianuais, utilizando o método do PDCA e tendo como indicador precípua nas Unidades Escolares, o IFC/RS (Índice de Formação da Cidadania e Responsabilidade Social). Tal recurso, como já vimos, é parte integrante da ferramenta de gestão GIDE (Gestão Integrada da Escola), implantada nas Unidades da rede.

Em 2012, a Unidade aderiu a vários Programas do governo federal e estadual, tais como: Programa Autonomia e Ensino Médio Inovador. O primeiro consiste em corrigir o fluxo, oportunizando aos alunos em defasagem idade-série uma metodologia de ensino diferenciada, enquanto o segundo amplia o tempo na escola dos estudantes do Ensino Médio, buscando garantir uma formação integral dos indivíduos, tornando o currículo mais dinâmico e contextualizado com a realidade dos estudantes. Com isto, fez-se necessária a participação dos professores em capacitações específicas para atuarem nestes programas e um novo olhar dos docentes, funcionários, equipe

técnico-pedagógica e obviamente das gestoras sobre este novo desenho que se formava a partir de então.

No ano de 2012, no mês de maio, a gestora foi selecionada pela Seeduc/RJ, para realizar um MBA em Gestão Empreendedora. Fato que reforçou seu entendimento sobre o Planejamento Estratégico da Secretaria e conseqüentemente ampliou o campo de visão da mesma. Neste sentido, cabe também nesta pesquisa, refletir sobre os benefícios dos investimentos em formação continuada dos gestores escolares, sobretudo no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Segundo Oliveira (2011, p.66):

[...] É regra básica para todo gestor, especificamente neste estudo que o diretor de escola, estude, conheça e aplique os pareceres, as diretrizes e as solicitações contidas na legislação da educação nacional. Este profissional pode fazê-lo com a ótica do empreendedorismo, colocando em cada ação educativa a energia, a determinação, a crença, a criatividade, o poder de persuasão e as demais características empreendedoras. Até mesmo para tratar dos “ranços” da LDB, torna-se necessária uma ação empreendedora, que assegure a iniciativa, a argumentação consciente e consistente, típicas da conduta do empreendedor.

Os resultados advindos desta formação não se resumem a uma mudança sensível de atitude por parte da gestora em relação ao planejamento estratégico proposto pela secretaria, nem somente de sua forma de liderar a sua equipe. O processo levou, entre outros aspectos concretos, à implantação de salas temáticas na unidade, sob a alegação da gestora de que em espaços diferentes e adequados às disciplinas o discente pode aliar teoria à prática. A partir da ludicidade que o ambiente propõe, tanto alunos quanto professores têm a seu alcance os materiais dos quais necessitam, tornando a aula mais dinâmica e profícua.

Para a gestora,

[...] se a sala for um ambiente fixo dos alunos (e não fixa do professor e de sua área ou disciplina de atuação) estaremos de novo na mesma situação: “pregamos” o aluno no chão da sala, no mesmo lugar durante cinco ou seis horas seguidas, num ambiente que não formataremos nunca ao gosto de todos (ANA CRISTINA DE LIMA RAMOS, entrevista concedida em 10 out. 2013).



Diante da fala da gestora, cabe uma reflexão sobre uma importante diferenciação entre gestão e liderança. Ambas são distintas em suas definições, mas se complementam, uma vez que a gestão por si só, sem o exercício de uma liderança positiva, constitui-se apenas em mero cumprimento de aspectos burocráticos. Sendo assim, é possível detectar um exercício de gestão quando o indivíduo cumpre com os prazos estabelecidos, presta contas do dinheiro público na forma da Lei, compreende quais são as metas da unidade escolar, conhece a proposta curricular da unidade e da rede, conhece ou elabora o projeto político-pedagógico da escola, entre outros aspectos que compõem o cotidiano escolar.

O olhar sobre o perfil do gestor público escolar, para além das demandas burocráticas e administrativas que fazem parte de sua rotina, precisa estar alinhado ao aspecto pedagógico da escola, que na verdade justifica sua razão de ser, sua natureza no sentido literal da palavra. Sob essa lógica, outro viés de discussão é aberto ao indagarmos sobre o perfil de um gestor público que administre/gerencie para a qualidade da escola pública e para a sociedade. Sendo esse gestor um elemento importante dentro deste contexto, precisa entender a real função da escola pública, garantindo, assim, por meio de uma gestão responsável e profícua, o direito à educação, à qualidade e à equidade, ratificando o que está expresso em Lei.

A Escola “B”, por sua vez, está localizada no bairro do Jardim Gramacho, a poucos quilômetros do centro da cidade de Duque de Caxias. A localidade ficou conhecida nacionalmente por abrigar durante décadas um lixão, o qual foi oficialmente fechado em junho de 2012. O objetivo era que essa pudesse ser uma das ações precípuas para o fechamento de outros espaços, tais como esse, em volta da Baía de Guanabara, cumprindo, assim, a meta da Lei Federal 12.305, de 2010, no estado. A localidade também é conhecida por abrigar diversas fábricas, indústrias e negócios ligados à reciclagem. Apesar de tudo, possui áreas residenciais, algumas, segundo depoimentos dos moradores, de luxo em relação à maioria das residências do local. Alguns sub-bairros de Jardim Gramacho são marcados pela falta de saneamento básico, ausência de ruas asfaltadas e efetiva da prestação de serviços básicos, tais como o oferecimento de luz, água e telefone.

Algumas comunidades foram constituídas no local por famílias oriundas do nordeste brasileiro, as quais, segundo relatos, vieram buscar melhores condições de vida no Rio de Janeiro. Com o encerramento das atividades no lixão, muitas famílias

migraram para outros espaços, enquanto outras voltaram para as suas cidades de origem. A ineficácia do poder público no local deu lugar à criminalidade, que cresce diariamente, afetando, por vezes, os alunos e seus parentes.

A Unidade B atende, em média, cerca de 260 alunos, distribuídos entre os anos finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O único programa aderido pela escola é o Mais Educação. Diante do que já foi abordado, reinteramos que a clientela é composta por alunos de baixo nível socioeconômico, moradores da própria comunidade.

A equipe diretiva é formada por uma diretora geral, uma diretora adjunta e pela equipe técnico-pedagógica, formada por uma coordenadora pedagógica e uma articuladora pedagógica. A escola tem um total de 28 docentes e conta com secretária escolar, auxiliar de secretaria, agente de leitura e coordenadores de turnos.

A escola possui dois prédios. O primeiro tem a forma de uma casa, com planta térrea e um corredor interligando os espaços. O segundo, construído posteriormente, possui dois andares, com sete salas de aula e um mini-laboratório de Ciências, organizado pela gestora.

A equipe gestora foi reformulada a partir do segundo semestre de 2012, ocasião em que a diretora geral anterior foi aposentada compulsoriamente. Na época, a antiga gestora convidou a atual para assumir o cargo transitoriamente, uma vez que o processo seletivo interno só ocorreria alguns meses após a sua saída. A auxiliar de secretaria também foi convidada pela antiga diretora a assumir o cargo de diretora adjunta da unidade, uma vez que, há mais de vinte anos, fazia parte da equipe e era profunda conhecedora da comunidade e da escola como um todo.

No ano letivo seguinte, a escola recebeu uma coordenadora pedagógica, fruto de uma indicação da própria diretoria regional pedagógica, já que essa profissional fazia parte do quadro da equipe técnica de uma escola estadual que tinha sido municipalizada.

Quanto à evolução das taxas de aprovação sem progressão parcial nos anos finais do ensino fundamental regular, que tinha uma média de 160 alunos, no triênio 2011-2013, a escola apresentou avanços significativos. Suas taxas passaram de 49% em 2011 para 77% em 2012, atingindo 84% em 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013).

Em relação à aprovação geral, ou seja, aquela que inclui os alunos aprovados mesmo com progressão parcial, houve uma evolução significativa de 18 pontos percentuais nos anos de 2011 e 2013, passando de 70% a 88% (RIO DE JANEIRO, 2013).

O IFC/RS, um dos recursos da ferramenta de gestão GIDE, também apresentou uma evolução significativa, o que pode ter impactado também na evolução dos resultados da escola. Nesse caso, a escola passou de 0,5925 em 2011 para 0,6625 em 2012, e chegou a 0,7468 em 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013).

Sobre os resultados do IDEB, é possível observar uma evolução da unidade, tendo como base o triênio 2009-2013, começando em 2,3 em 2009, chegando a 2,9 em 2011, e atingindo 4,0 em 2013 (BRASIL, 2013).

A evolução dos indicadores das escolas vem acompanhada, portanto, de mudanças nas perspectivas de suas equipes gestoras. Por esse motivo, esta pesquisa buscará discutir aspectos voltados para a importância do papel do gestor na construção de uma escola pública de qualidade. A partir desse cenário, algumas perguntas emergem: (i) o que encontramos nas escolas pesquisadas são exemplos de gestão empreendedora ou de gestão inovadora? (ii) Seria mais produtivo buscarmos identificar atitudes empreendedoras em cada gestão, em vez de tentarmos classificar a gestão como um todo? (iii) De que maneira uma formação acadêmica voltada para a área do empreendedorismo pode fomentar posturas inovadoras nos gestores escolares? (iv) Qual é o papel da comunidade em uma gestão escolar empreendedora?

Por meio dessas e de outras questões, poderemos lançar luz ao crescente e fértil campo de estudo da gestão escolar empreendedora.

## Referências:

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório IDEB**. Brasília: Inep, 2013.

GODOY, M. H. P. C. & MURICI, I. L. **Gestão integrada da escola**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

OLIVEIRA, N. A. A. de. Diretor Escolar: O Empreendedorismo como Alternativa de Administração Educacional. **ECCOM**, v. 2, n. 3, pp. 65-79, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/517/355>. Acesso em: 10 jan. 2015.

RAMOS, A.C. de L. Depoimento [out. 2013]. Entrevistadora: Janaína Moreira de Oliveira. Rio de Janeiro, 2013, 1 arquivo (23 min), estéreo. Entrevista concedida para a elaboração da dissertação de mestrado da entrevistadora.

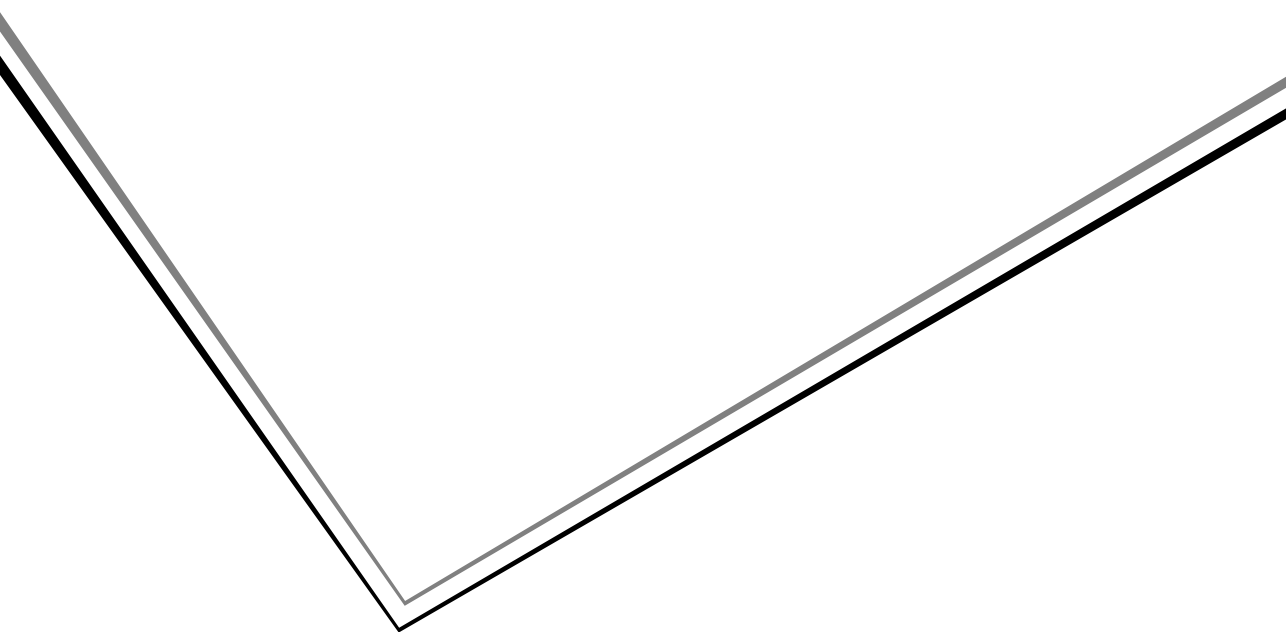
RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 42.793**, de 06 de janeiro de 2011.

RIO DE JANEIRO. **Sistema MODUS EDUCAÇÃO**, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Sistema MODUS EDUCAÇÃO**, 2013.

# SEÇÃO 7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES





## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES: UM PANORAMA SOBRE AS POLÍTICAS NACIONAIS

Amanda Sangy Quiossa\*

As políticas públicas de qualificação docente são pensadas no sentido de buscar melhorias na qualidade do ensino brasileiro. Atualmente, diversas políticas, nesse sentido, são oferecidas pelo MEC, buscando atender os preceitos do Título VI da LDB/96, que trata dos profissionais da educação. Em seu Artigo 62, é preconizado que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p 46).

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

**O Plano Nacional de Educação (PNE) foi** elaborado em 2010, com metas voltadas para o (i) enfrentamento das barreiras de acesso e de permanência, (ii) as desigualdades educacionais em cada território, com foco nas especificidades de sua população; (iii) a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e (iv) o exercício da cidadania (Brasil, 2014, p.9). A fim de atender esses objetivos, o documento traz **metas que preconizam a valorização dos profissionais da educação. A meta 15, por exemplo, busca** assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior até 2020:

[...] Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, (...) política nacional de formação dos profissionais da educação (...) assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p 48).

Ainda sobre a legislação, o Artigo 11, Inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Esse artigo ainda fala da necessidade de oferta especial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica (BRASIL, 2009b). Essas iniciativas são realizadas por redes de ensino, muitas vezes atreladas ao estágio probatório dos docentes. Alguns dos artigos apresentados nesta seção trazem iniciativas de formação continuada dos docentes como estratégias de valorização desses profissionais.

O Artigo 3 deste mesmo decreto traz, também, os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que são: (i) promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; (ii) apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; (iii) promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; (iv)



identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; (v) promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; (vi) ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; dentre outros (BRASIL, 2009a).

Uma política destinada a profissionais que atuam nas salas de aula de educação infantil, nas creches e nas pré-escolas das redes públicas e da rede privada, que não possuem a formação específica para o magistério, é o ProInfantil. Esse é um programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil que consiste em um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Foi concebido, ao longo do ano de 2004, pela Secretaria de Educação Básica – SEB do MEC, a partir da metodologia adotada no Proformação – programa de formação de ensino médio, oferecido na modalidade Normal, destinado a professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, sem a formação mínima exigida pela legislação brasileira. Teve início em 2005, em alguns estados, como um projeto piloto e, em 2008 e 2009, foi implementado em outros estados brasileiros.

Outra política nesse sentido é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Esse induz e fomenta a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Para o ciclo da alfabetização, o MEC, em 2013, iniciou a formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse é um curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores. Com uma carga horária de 120 horas por ano, em sua metodologia, propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo, que são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas. Segundo as informações

disponibilizadas no site do MEC, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para: (i) o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; (ii) os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; (iii) o planejamento e a avaliação das situações didáticas; e (iv) o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Há, também, o Pró-letramento, que é um programa de formação continuada de professores voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e município. Foi criado em 2005, principalmente por conta dos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sobretudo em 2003, e da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004.

*Além das iniciativas de políticas de formação inicial de professores, há programas de formação continuada oferecidos pelo MEC, com o objetivo de instrumentalizar o professor para o exercício de sua prática. Esses são propostos tanto no sentido de suprir fragilidades da formação inicial, quanto no sentido de ampliar as possibilidades de ação e autonomia dos professores diante das novas demandas que envolvem esses profissionais no século XXI. Entre elas, é possível citar (i) o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC na sala de aula, (ii) a necessidade do desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuam para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem e, ainda, (iii) a demanda por situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo. Essas políticas convergem para a busca da qualidade da escolarização oferecida às crianças e aos jovens, na medida em que propiciam o desenvolvimento profissional dos docentes.*

O Proinfo Integrado, por sua vez, foi criado pela portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. É um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos

multimídia e digitais disponibilizados pelo Portal do Professor, pela TV Escola e pelo DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Contempla professores e gestores das escolas públicas que possuem ou não laboratórios de informática pelo ProInfo, técnicos e outros agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas.

Ligado a esse programa, foi criado o e-Proinfo pela Secretaria de Educação à Distância (Seed/Mec). Consiste em um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, criado em 2001, o qual permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complementos a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância ao processo ensino-aprendizagem. Essa plataforma conseguiu ampliar as possibilidades pedagógicas e estimular a interação dos alunos, por meio de ferramentas como tira-dúvidas, fórum, bate-papo, correio eletrônico, notícias, agenda, diário e biblioteca.

O Gestar II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono anos) do ensino fundamental, em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. Em 2001, tinha sido criado o programa Gestão da Aprendizagem Escolar, com foco nos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, dirigido às redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2004, foi criado o Gestar II, para professores dos anos finais do ensino fundamental, ainda com foco nas três regiões. Em 2008, o programa foi expandido para professores das redes públicas de todo o país.

Outra política é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Essa foi criada em 2004, sendo formada por instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) que elaboram materiais de orientação para cursos de formação continuada de professores nas modalidades semipresencial e à distância, com carga horária de 120 horas. As áreas de formação são: (i) alfabetização e linguagem, (ii) educação matemática e científica, (iii) ensino

de ciências humanas e sociais, (iv) artes e educação física. O Ministério da Educação (MEC) oferece suporte técnico e financeiro, e tem o papel de coordenar o desenvolvimento do programa. O objetivo é contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Políticas de formação de gestores também foram criadas com a intenção de buscar melhorias na qualidade da educação pública brasileira, através da qualificação do dirigente escolar e da fomentação de avanços na gestão escolar. Nesse contexto, é importante citar o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e com a concepção da qualidade social da educação. O programa teve sua versão piloto em 2005 e foi ampliado para todos os estados da federação em 2007, baseado nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica, a partir do oferecimento de cursos de educação à distância. O programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação e Cultura SEB/MEC e compôs as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (ARAÚJO & RODRIGUES, 2010). Os objetivos gerais do programa são: (i) formar, em nível de especialização (*lato sensu*), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluindo aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional; (ii) contribuir para com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. Como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas dos municípios atendidos.

Outra política de formação do gestor escolar é o PROGESTÃO, que é o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares. Foi criado como um programa pioneiro, no Brasil, de educação à distância, para a capacitação de lideranças escolares. É desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Conforme informações contidas no site do Consed, o programa já contou com o apoio e a cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, e da Fundação Roberto Marinho.

Além disso, foi elaborado com base em uma necessidade específica de um grupo de secretários de estados da educação, no final da década de 1990, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focada no sucesso escolar do aluno. O público-alvo do Progestão é a equipe de gestão escolar, o que envolve diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade da federação.

Apresentadas as principais políticas de formação de professores e gestores oferecidas pelo MEC, passamos, agora, aos quatro casos de gestão que compõem esta seção. Os textos tratam de algumas dessas políticas de formação, mas também estão relacionados a políticas de retenção e à valorização dos professores.

O primeiro artigo, intitulado **O processo seletivo interno (PSI) e a formação de gestores da secretaria de educação do Rio de Janeiro**, apresenta o processo seletivo interno (PSI) de gestores escolares da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), bem como questões sobre a formação e os conteúdos dos módulos oferecidos durante o processo. Nesse trabalho, buscamos entender como tal formação pode contribuir para a prática da gestão escolar de seus envolvidos. Essa ação está dentro das medidas adotadas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tendo em vista que o estado do Rio de Janeiro apareceu na 26<sup>a</sup> posição do **ranking** brasileiro, obtendo 2,8 de índice. O Processo Seletivo Interno foi estabelecido para determinadas funções, com o objetivo de se constituir, através da meritocracia, a possibilidade de os funcionários desempenharem funções anteriormente destinadas a colocações políticas e indicações. Acredita-se que a partir da compreensão do PSI da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro é possível refletir sobre a atuação do gestor escolar e de regional, o que pode auxiliar na melhoria do sistema educacional. Uma questão contribui para a reflexão e para o questionamento dos processos existentes: a capacitação básica existente no PSI está contribuindo para a prática da gestão escolar?

O segundo artigo, intitulado **Histórico da escolha e do processo de certificação ocupacional de gestores escolares no estado de Minas Gerais**, apresenta a percepção dos diretores escolares de uma Superintendência Regional de Ensino do Estado (SRE) de Minas Gerais acerca da política de certificação e seleção dos gestores escolares das escolas públicas do estado. Para isso, é realizado um panorama histórico do processo de escolha e de certificação dos diretores escolares, visando a apresentar ao leitor as mudanças ocorridas a partir de 1991, quando a seleção de diretor passou a contar com a participação da comunidade escolar. O trabalho esclarece que, desde 1991, o processo de seleção de diretores passa pela consulta da comunidade escolar, conforme previsto nas legislações citadas anteriormente. A partir de 2007, a certificação passou a ser requisito ao candidato para se inscrever no processo de seleção de gestor escolar. Sendo assim, a certificação pode ser considerada como um passo importante para o processo de seleção de gestores das escolas públicas estaduais mineiras, na medida em que se está buscando selecionar pessoas que possuem um mínimo de conhecimento técnico para assumirem cargos administrativos públicos. A indicação pela comunidade escolar leva em consideração o conhecimento desses profissionais, sendo o candidato mais votado, em exercício na escola, indicado à apreciação do governador do estado de Minas Gerais, sem desconsiderar a democracia no processo.

O outro artigo é intitulado **A política de retenção e valorização dos professores da educação profissional no Piauí**. Esse aborda a forma como a política já descrita no título é realizada no estado. Essa temática é problematizada no contexto da educação profissional, oferecida através dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) do estado do Piauí. A educação profissional técnica de nível médio desenvolvida nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs), nas formas integrada (modalidade presencial) e subsequente (modalidade à distância) ao ensino médio, está distribuída em 45 (quarenta e cinco) municípios do estado e nas 21 (vinte e uma) Gerências Regionais de Educação (GRE). A situação em questão envolve o fato de que, ao longo dos anos, a oferta de cursos técnicos de nível médio da educação profissional pela Rede Estadual de Ensino tem apresentado um avanço significativo em dados quantitativos, deixando uma lacuna no qualitativo. Houve uma expansão em sua oferta, a qual se deu de forma desordenada, na medida em que não se

pensou em uma política de contratação de professores para o atendimento da demanda de alunos, cada vez mais crescente. A ampliação dessa oferta de ensino com qualidade é um desafio discutido neste trabalho, sob o prisma das estratégias de retenção e valorização dos docentes.

O último texto da seção, intitulado **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no município de São Paulo de Olivença (AM)**, apresenta uma discussão sobre as principais dificuldades e entraves à implementação e desenvolvimento do Parfor em São Paulo de Olivença. Nesse contexto, a relevância do Parfor está no fato de que o Amazonas possui considerável número de professores sem formação superior. Conforme afirmam os autores, no interior do estado, esses problemas se agravam, como é o caso da cidade de São Paulo de Olivença. De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2012, apenas 29,6% dos professores que atuavam nas escolas municipais possuía formação superior (BRASIL, 2013). Devido à representatividade desses números, o Parfor veio ao encontro dessa realidade, representando uma tentativa de solucionar essa demanda, ao menos em parte, por profissionais qualificados. Este caso de gestão propõe um estudo diagnóstico dos principais aspectos relacionados à implementação e ao desenvolvimento do Parfor em São Paulo de Olivença, sendo estruturado em torno de uma questão central, que busca compreender como o gerenciamento do programa tem contribuído para que o plano atinja seus objetivos na região.

## Referências

ARAÚJO, G. C. de & RODRIGUES, P. da S. Apresentação. In: SCHWARTZ, C. M.; ARAUJO, G. C. DE & RODRIGUES, P. DA S. (Orgs.). **Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo**. Vitória: GM, 2 ed., 2010. 212 p.

BRASIL. CONSED. **Progestão**. Disponível em: <http://www.consed.org.br/index.php/progestao>. Acesso em: 24 março 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009 (b). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 10 março de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica** – Parfor presencial - manual operativo. 2009a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoParfor-mar13.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. 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: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 522/MEC**, de 9 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=236](http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=236). Acesso em: 25 março 2014.

MEC. **Formação continuada para professores**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18838&Itemid=842](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842). Acesso em: 30 março 2014.



## O PROCESSO SELETIVO INTERNO (PSI) E A FORMAÇÃO DE GESTORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Jani Torres\*

Daniel Eveling da Silva\*\*

Márcia Cristina da Silva Machado\*\*\*

Este artigo tem como objetivo apresentar o Processo Seletivo Interno (PSI) dos gestores escolares da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) e sua composição, no que se refere à formação e conteúdo dos módulos oferecidos durante o processo. Assim, buscamos entender como a formação pode contribuir para a prática da gestão escolar de seus envolvidos. O desenvolvimento deste trabalho tem como base a pesquisa de Jani Torres, Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar, orientada pela Professora Doutora Márcia Cristina da Silva Machado pelo assistente de orientação Daniel Eveling da Silva. A autoria conjunta segue a perspectiva adotada pelo CAEd/UFJF, a partir da qual os trabalhos do mestrado profissional são acompanhados por uma equipe de orientação composta pelo orientador, um suporte e um assistente. O caso de gestão aqui apresentado busca refletir sobre os possíveis desdobramentos do PSI na formação e na atuação dos gestores escolares.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar na Regional Serrana II. Graduada em Letras.

\*\* Assistente de orientação do PPGP. Doutorando em História pela UFJF. Mestre em História pela UFJF. Graduado em História.

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF. Doutora em Engenharia de Produção pela COPPE/UFRJ.

Em 2009, com a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o estado do Rio de Janeiro apareceu na 26ª posição do **ranking** brasileiro, obtendo 2,8. Frente a esse resultado, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc) iniciou um processo de reestruturação, visando à melhoria dos resultados da educação fluminense (Cf.: Inep, 2010).

Dentre as mudanças e planejamentos adotados para a melhoria do índice estadual, foi estabelecido o Processo Seletivo Interno para determinadas funções. Dessa maneira, estabelece-se, pela meritocracia, a possibilidade de os funcionários desempenharem funções anteriormente destinadas a colocações políticas e indicações.<sup>1</sup>

Entender o funcionamento desse Processo Seletivo Interno e o conteúdo voltado para os gestores escolares apresentado nele é fundamental para entendermos as possíveis mudanças acontecidas na sede da secretaria e, ao mesmo tempo, nas regionais. Essas acabam por influenciar a percepção e a necessidade de uma formação para esses cargos, considerados como estratégicos para o alcance da melhoria educacional. Para o desenvolvimento deste trabalho, a seguinte indagação é feita: a capacitação básica, existente no PSI, está contribuindo para a prática da gestão escolar?

Para que possamos aventar algumas possibilidades de resposta, mostra-se necessário compreender as mudanças que aconteceram e recuperar a forma de composição do PSI, tanto em seu aspecto programático quanto em seu aspecto legal. Esses questionamentos de pesquisa podem ser aplicados às diferentes regionais que compõem a Seeduc, pois a formação de gestores configura-se com a mesma similitude, devido às normas estabelecidas para o desempenho dessa função. Em outras palavras, tanto na Serrana II quanto na Metropolitana I ou no noroeste fluminense, a formação básica do gestor, oferecida pelo órgão central da Seeduc, tem a mesma base e conteúdo.<sup>2</sup>

Nossa proposta de pesquisa é, a partir de uma análise da Regional Serrana II, localizada em Nova Friburgo, buscarmos compreender o panorama estadual do Rio de Janeiro em relação ao PSI e à formação básica oferecida aos gestores escolares.

---

1 Outras medidas foram adotadas, tais como (i) o sistema de metas para todas as instâncias (rede, regional e escolas), (ii) o sistema de reconhecimento por resultados ou bonificação, (iii) a metodologia de Gestão Integrada da Escola (GIDE).

2 Sobre a divisão das regionais, conferir em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=375402>.

A Seeduc, ao estabelecer a meritocracia e a constância em sua busca pela formação de um corpo de funcionários que passa por treinamento e avaliações, ao longo de processos seletivos e cargos, tem como objetivo melhorar a qualidade educacional fluminense. Cabe destacar que, em 2009, o governador do Rio de Janeiro sancionou o primeiro Plano Estadual de Educação (PEE), documento que nortearia as ações das políticas públicas para a educação da rede estadual (RIO DE JANEIRO, 2009a).

Dando sequência às mudanças educacionais, no dia 7 de janeiro de 2011, o Secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro anunciou alterações e reformulações no Programa de Educação do Estado (PEE), o qual passou a contar com objetivos e metas. Entre essas metas, estavam: (i) posicionar a Rede Estadual de Educação entre os cinco primeiros colocados do cenário nacional no Ideb de 2013<sup>3</sup>, (ii) o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e (iii) a criação das carreiras de gestor e técnico da educação.<sup>4</sup>

Pautado na meritocracia, o PSI estabeleceu para os cargos de gestores escolares a valorização de sua formação, conforme exposto no Capítulo 4 do PEE/2009:

[...] Capacitar, regularmente, a contar do prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste plano, integrantes de Conselhos de Educação, gestores dos recursos da educação e membros das Associações de Apoio à Escola, nas áreas administrativa, financeira, contábil e jurídica, para que tenham melhores condições de exercer as funções associadas ao acompanhamento e controle dos recursos públicos destinados à educação pública estadual (RIO DE JANEIRO, 2009b).

Foi criado o planejamento estratégico<sup>5</sup>, no qual constava a política de formação de gestores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Na página do planejamento estratégico da secretaria, apresentam-se as publicações de dois decretos que regulamentavam a questão. O Decreto 42.838 (RIO DE JANEIRO, 2011a) teve como finalidade diminuir a distância entre as estruturas básicas da secretaria de educação, da secretaria de estado, das diretorias Regionais e das unidades escolares, promovendo maior interação entre elas. Já o Decreto 42.793

---

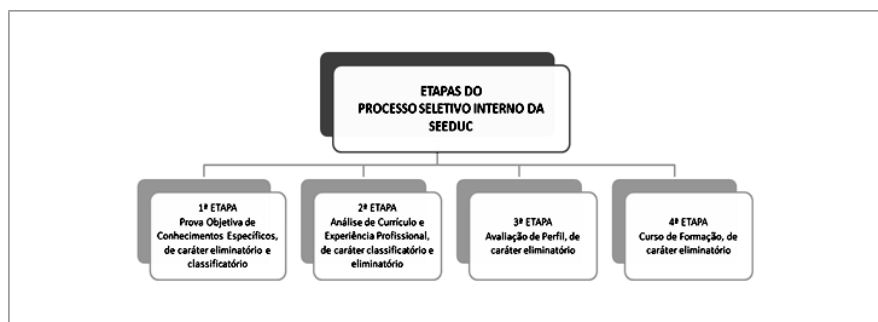
3 Essa meta projetada pelo governador e pelo secretário de educação foi alcançada no ano de 2013.

4 Outras medidas foram adotadas, tais como: (i) a adoção de um currículo mínimo, (ii) o estabelecimento de um sistema de avaliação estadual (SAERJ), (iii) o índice estadual de educação (IDERJ), e o (iv) estabelecimento de uma gestão integrada escolar (GIDE).

5 A Cartilha "Conhecendo o Planejamento Estratégico da Seeduc" está disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduce/ibeconteudo?article-id=374683>. Acesso em: 26 out 2014.

(RIO DE JANEIRO, 2011b), alterado pelo Decreto nº 43.451 (RIO DE JANEIRO, 2012), considera a busca pela melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência do ensino prestado nas unidades escolares da rede estadual, estabelecendo programas para o aprimoramento e para a valorização dos servidores públicos da Seeduc. Esse último estabeleceu a valorização e o investimento nos servidores que contribuem para os bons resultados, principalmente os docentes e os gestores escolares, principais responsáveis pelo sucesso do planejamento estratégico.

Ao reconhecer o gestor como articulador fundamental das modificações e das melhorias propostas, a Seeduc iniciou, em 2011, o PSI. Esse apresenta algumas alterações anuais em suas etapas devido a novas demandas e percepções de melhoria para o conteúdo e para as etapas do processo interno. No dia 23 de maio de 2014, foram publicados, no Diário Oficial do Estado, os editais para o referido PSI<sup>6</sup>. Essas seleções internas, atualmente, são compostas por quatro etapas e um estágio, como demonstra a Figura 1:



**Figura 6.** Etapas do Processo Seletivo Interno da Seeduc/RJ

Fonte: Elaborada por Jani Torres

Os PSIs, para todas as funções, objetivam o acesso dos servidores da Seeduc às funções estratégicas da área pedagógica, pautando-se na isonomia, na transparência e na meritocracia, conforme disposto no Decreto nº 44.716/2014, que dá nova redação ao Decreto nº 44.281/2013.

<sup>6</sup> Neste trabalho, optamos por descrever o PSI segundo o edital mais recente, publicado em 7 de abril de 2014 pelo Decreto nº 44.716, que conferiu nova redação ao Decreto nº 44.281, de 1 de julho de 2013. Consideramos o processo E-03/001/501/2014, tornando pública, por intermédio da Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ), a realização de Processo de Seleção Interno, com vistas ao provimento das funções gratificadas de diretor de unidade escolar e diretor adjunto de unidade escolar, com lotação no âmbito da Seeduc, em conformidade com as condições estabelecidas no edital, nos anexos, e em eventuais retificações posteriores. Tal processo PSI é todo elaborado por uma instituição externa, sendo realizado atualmente pela Fundação CEPERJ.

A partir da página 64 do edital do PSI publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro - DOERJ<sup>7</sup>, de 23 de maio de 2014, são apresentadas a descrição sumária e as principais atribuições do diretor geral e do diretor adjunto da unidade escolar. Destaca-se como principal atribuição:

[...] Articular toda a equipe e comunidade escolar para o planejamento, divulgação, execução e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas no âmbito de sua competência, em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola [...].

Entre outras responsabilidades, está: “[...] promover o cumprimento das normas legais e da política definida pela Secretaria de Estado de Educação e pelo MEC, mantendo o bom funcionamento da escola”. Quanto à função de diretor adjunto, suas principais responsabilidades são:

[...] Contribuir com toda a equipe e comunidade escolar para o planejamento, divulgação, execução e avaliação das atividades pedagógicas no âmbito de sua competência, em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola, auxiliando o Diretor Geral na definição das linhas de atuação, de acordo com os objetivos e metas estabelecidos, viabilizando a melhoria da qualidade de ensino. [...] Assistir ao Diretor Geral da Unidade Escolar em suas ações pedagógicas e administrativas; assumir competências do Diretor Geral da Unidade Escolar, quando necessário [...] (DOERJ DE 23 DE MAIO DE 2014).

Diante do exposto, tanto o diretor geral quanto o diretor adjunto firmam uma estrutura compromissada em atender a toda e qualquer situação que surge na escola ou que a envolva, contribuindo para que a educação de qualidade se estabeleça.<sup>8</sup>

A primeira etapa do PSI, segundo o edital, consistirá na realização de uma prova objetiva de conhecimentos específicos, de caráter eliminatório e classificatório, com duração de 03 (três) horas, contendo 50 (cinquenta) questões. Os objetos contemplados no teste foram os que constam na Tabela 1, a seguir:

---

7 Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2160701/DLFE-70015.pdf/EDITAISD.O23.05.2014PSIDGDACPOEeAAGE.pdf>. Acesso em: 21 out. 2014.

8 O quantitativo de diretores adjuntos é maior porque pode haver mais de um diretor adjunto em escolas com maior número de alunos.

**Tabela 1: Conteúdos contemplados na prova objetiva do PSI 2014**

CARGO	OBJETOS DA AVALIAÇÃO	NÚMEROS DE QUESTÕES (Pontuação máxima)	Mínimo de Acertos para Habilitação no Total da Prova
Diretor de Unidade Escolar e Diretor Adjunto de Unidade Escolar, com diferença no grau de complexidade	Conhecimento de Língua Portuguesa	08	50%
	Conhecimento de Informática	05	
	Conhecimento de Legislação	05	
	Conhecimento de Administração	05	
	Conhecimento de Gestão	17	
	Conhecimento Pedagógico	10	
	<b>Total</b>	<b>50</b>	

Fonte: Edital do PSI de 23 de maio de 2014

Destacam-se os conhecimentos de gestão e de administração pública. Para os conhecimentos de gestão, o edital apresentou uma série de conceitos que poderiam ser cobrados na prova da área de planejamento estratégico: (i) estratégia e planejamento estratégico (definições / tipos / conceitos/ classificações), (ii) análise e manutenção das vantagens competitivas, (iii) análise dos ambientes, (iv) elaboração do plano estratégico, (v) estruturas, tipos e cultura organizacional, (vi) missão, visão e valores, (vii) ética, responsabilidade social e ambiental. No âmbito da gestão de pessoas, poderiam ser cobrados aspectos sobre: (i) administração de recursos humanos, (ii) o papel do gestor de pessoas, (iii) recrutamento e seleção, (iv) treinamento e avaliação de desempenho humano, (v) programas de incentivo, (vi) modelagem do trabalho, (vii) conceitos básicos de grupos, (viii) tipos e equipes de alto desempenho, (ix) liderança: características e comportamentos dos líderes e seguidores. Para a gestão por resultados, poderiam estar presentes os temas: (i) avaliação de desempenho por meio de sistemas de controle, (ii) finanças: orçamentos e índices, (iii) análise de redes, ferramentas, processos e diagramas de controle, (iv) sistema de informação gerencial, (v) planejamento e processo operacional, de

recursos e avaliação de riscos, (vi) administração de projetos. Acerca da gestão integrada da escola, os temas seriam: (i) gestão escolar, (ii) padronização na área educacional, (iii) índice de formação de cidadania e responsabilidade social para aplicação na escola, (iv) competências da equipe escolar: matriz de capacitação.

No domínio da administração pública, estariam presentes: (i) compreensão do Estado, de suas origens e funções, (ii) estado de bem-estar social e neoliberalismo, (iii) Estado, governo e administração pública, (iv) princípios da administração pública, (v) organização da administração pública: direta e indireta, (vi) reforma do Estado, (vii) governança, governabilidade, **accountability**, democracia, controle social, participação e cidadania. Para a prova de diretor adjunto, pouquíssimas foram as alterações nos conteúdos. Grosso modo, os dois cargos precisavam de domínios semelhantes sobre os assuntos.

Para a segunda etapa, que consistiu em análise de títulos e experiência profissional, estariam aptos apenas os candidatos que obtivessem a maior pontuação na prova objetiva de conhecimentos específicos, conforme quantitativo estabelecido no edital. Isso quer dizer que só seriam válidos os títulos e a experiência dos candidatos que estivessem na margem de vagas e que tivessem as melhores notas. Ao final da prova escrita, o candidato deveria entregar um envelope com a documentação para comprovação, de acordo com o que foi informado no dia da inscrição pelo próprio postulante ao cargo.

A próxima fase consistiu na aplicação de atividade em grupo e entrevista individual, que foram realizadas em dias diferentes. Participaram desta fase todos os candidatos aprovados e classificados na etapa anterior que estivessem dentro da quantidade estabelecida no edital. Nas atividades realizadas, foram avaliadas competências de liderança, visão sistêmica, flexibilidade, trabalho em equipe e comunicação, fluência verbal, proatividade e iniciativa, criatividade e inovação, atenção concentrada e difusa, habilidade de negociação e articulação com outros setores, comprometimento, discricção, ética, capacidade de análise, de síntese, de planejamento, de organização e de controle. As atividades e entrevistas foram realizadas pela Fundação CEPERJ. Para a avaliação de perfil, 3ª etapa do PSI 2014, a entrevista foi realizada na cidade do Rio de Janeiro. Estavam aptos os que obtiveram a maior pontuação resultante do somatório da prova objetiva e da etapa de análise de currículos e experiência profissional. Vale a pena ressaltar que a matriz de competências para a avaliação

dessa etapa concentrou-se em torno da flexibilidade, da orientação para o cidadão, da pontualidade/assiduidade e da criatividade.

A última etapa do PSI foi o curso de formação com responsabilidade compartilhada. A Ceperj cuidou do controle e da operacionalização dos procedimentos administrativos, e a Seeduc ficou responsável pela seleção de conteúdos e pelo desenvolvimento das aulas. Estiveram nessa fase os que foram considerados aptos na 3ª etapa.

Na página 18 e nas seguintes, o Edital 2014 apresenta as normas de regulamentação do curso de formação com a seguinte descrição:

[...] 5.5.2. O Curso de Formação será obrigatório para os candidatos aprovados e convocados, conforme lista divulgada no site da Seeduc (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>) e da CEPERJ ([www.ceperj.rj.gov.br](http://www.ceperj.rj.gov.br)), devendo os participantes chegar ao local, com antecedência mínima de 30 (trinta) minutos.

5.5.3. A participação do candidato no Curso de Formação é obrigatória, considerando-se eliminado o candidato que não comparecer, chegar atrasado ou ausentar-se sem justificativa legal, durante o curso de capacitação.

5.5.4. As condições de realização do Curso de Formação serão estabelecidas e divulgadas no site Seeduc (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>) e da CEPERJ ([www.ceperj.rj.gov.br](http://www.ceperj.rj.gov.br)).

5.5.5. Esta etapa não terá caráter classificatório.

5.5.6. Não será prejudicado o servidor que se afastar do exercício de suas atividades, em razão da participação no Curso de Formação (DOERJ de 23 de maio de 2014).

Uma informação fundamental acerca do curso de formação oferecido no processo seletivo interno, a qual também consta no edital, é a seguinte:

[...] 6.7. Não será admitido ingresso de candidato ao local de realização da Prova Objetiva de Conhecimentos Específicos, Avaliação de Perfil e Curso de Formação após o horário fixado para seu início. Os portões dos locais de realização das Etapas serão fechados impreterivelmente no horário estabelecido (DOERJ DE 23 DE MAIO DE 2014).

Entre a 1ª e a 4ª etapas, a oscilação do quantitativo de candidatos teve o comportamento descrito na Tabela 1. Vale ressaltar que houve candidatos que faltaram ou foram considerados inaptos nas etapas, de acordo com a Tabela 2:



Tabela 2: Número de candidatos nas etapas inicial e final do PSI 2014

REGIONAIS	DIRETOR GERAL	DIRETOR ADJUNTO	DIRETOR GERAL	DIRETOR ADJUNTO
	1ª ETAPA		4ª ETAPA	
BAISADAS LITORÂNEAS	47	35	32	21
CENTRO SUL	33	20	24	15
MÉDIO PARAÍBA	58	39	35	27
METROPOLITANA I	63	34	26	26
METROPOLITANA II	36	38	23	26
METROPOLITANA III	41	36	29	23
METROPOLITANA IV	37	47	14	36
METROPOLITANA V	43	26	32	19
METROPOLITANA VI	38	38	21	22
METROPOLITANA VII	47	39	24	28
NOROESTE FLUMINENSE	41	42	27	24
NORTE FLUMINENSE	35	19	23	13
SERRANA I	30	7	20	16
SERRANA II	30	27	20	18
CEJA	8	28	6	7
TOTAIS	587	475	356	321

Fonte: organizada por Jani Torres.

Durante duas semanas, dezesseis turmas – oito compostas por candidatos a diretores gerais e oito por candidatos a diretores adjuntos – foram distribuídas em vários locais para a realização da formação e tiveram contato com os módulos do Quadro 1:

**Quadro 8. Módulos do curso de formação do PSI 2014 para diretores gerais da Seeduc/RJ**

Horários	22/09/2014	23/09/2014	24/09/2014	25/09/2014	26/09/2014
8h30 às 12h30	Educação contemporânea	GIDE	Projetos e programas	Processos administrativos e financeiros	Sistemas de gestão
14h às 18h	GIDE	Avaliação	Cultura e cotidiano escolar	Comunicação eficaz	Gestão escolar e liderança

Fonte: organizado por Jani Torres.

Para o cumprimento do cronograma, a equipe de formação distribuiu os módulos pelas oito turmas nas duas semanas, e o grupo de formadores passava por todas elas. De acordo com o Quadro 1, pode-se notar que, seguindo o planejamento estratégico, o conteúdo explorado na formação do PSI tenta abarcar as principais problemáticas do trabalho dos gestores. Buscam-se alinhar tais pontos com a atuação e a prática para o desenvolvimento dos diretores gerais e adjuntos.

Quanto à abordagem de cada módulo<sup>9</sup>, são descritos, a seguir, alguns pontos:

- » **AValiação:** foi apresentado um organograma da estrutura da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar, a fim de que os novos gestores tomassem conhecimento da posição que o processo avaliativo ocupa na rede. Além disso, foram abordadas questões como avaliações internas e externas, escalas de proficiência, apropriação dos padrões de desempenho, matriz de referência, entre outros.
- » **COMUNICAÇÃO EFICAZ:** os candidatos foram levados a conhecerem os conceitos e efeitos que envolvem o tema, tais como a definição de comunicação, os processos de comunicação e seus desafios, os tipos de texto, a comunicação não verbal, entre outros.
- » **CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR:** foram apresentados os fatores intra e extraescolares e seus efeitos na escola, os diferentes conceitos de cultura, questões sobre planejamento participativo, e fatores ligados à eficácia escolar e liderança de equipes.
- » **EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:** apresentação de conteúdos relevantes ao desempenho da função. Reflexão sobre as atividades profissionais, articuladas a uma análise crítica do contexto da rede estadual de ensino. As questões foram vistas pelos seguintes prismas: (i) função social da educação, (ii) direitos humanos, (iii) direitos e cidadania, (iv) função social da escola, (v) configurações de família, entre outros.
- » **GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA:** nesse módulo, foram abordados o papel do gestor e suas atribuições. Tiveram destaque os seguintes temas: (i) organização e funcionamento da escola, (ii) organização e estrutura da Seeduc e regionais, (iii)

---

<sup>9</sup> Além dos conteúdos apresentados durante o curso de formação, a equipe disponibilizou todo o material no ambiente virtual de aprendizagem da Seeduc. Os diretores poderiam acessá-lo mediante login e senha no site: ead.educacao.rj.gov.br.

- gestão democrática e participativa, (iv) mecanismos de fomento à gestão (Projeto Político Pedagógico, GIDE, Conselhos Escolares etc.).
- » **O COMITÊ GIDE:** explanação dos olhares inerentes ao gestor da escola, preenchendo dois momentos devido ao seu caráter estratégico de participação na nova gestão de mudanças da Secretaria. Os conteúdos foram os seguintes: (i) desafios para a Seeduc, contexto histórico; (ii) rotina do diretor, marco referencial, padrão mínimo; (iii) simulador de metas.
  - » **PROCESSOS ADMINISTRATIVOS E FINANCEIROS:** esse módulo caminhou para as diferentes formas de captação de recursos e para a aplicabilidade deles na escola, abordando conteúdos como: (i) Associação de Apoio à Escola – AAE: formação e assembleias; (ii) origem de recursos e utilização; (iii) verbas de manutenção; (iv) origem dos recursos dos PNAE, FNDE e PDDE; (v) sindicância; (vi) prestações de contas; (vii) acompanhamentos: terceirizados, Proeis, Rio Card e Transporte Rural.
  - » **PROGRAMAS E PROJETOS PEDAGÓGICOS PRIORITÁRIOS:** foram expostas e explicadas as iniciativas da rede que têm se mantido, as quais podem ser exemplificadas por: (i) Reforço Escolar; (ii) Programa Mais Educação; (iii) programa de bolsas de estudo em instituições de ensino superior; (iv) o papel da educação especial no contexto da educação inclusiva; (v) educação escolar indígena; (vi) diversidade étnico-racial; (vii) Programa Voluntariado Rio 2016; (viii) educação fiscal; (ix) grêmios estudantis.
  - » **SISTEMAS DE GESTÃO:** englobou o sistema utilizado pela Seeduc – Sistema Conexão Educação –, com orientações sobre como utilizá-lo. Isso se faz necessário para o acompanhamento dos dados das instituições escolares e da regional por parte da Seeduc. Através do acesso ao Sistema Conexão, é permitido ao gestor acessar o sistema estadual, inserindo os dados e consultando. Os conteúdos foram divididos nos seguintes itens: (i) como acessar; (ii) Módulo Gestão Escolar; (iii) cadastro do aluno; (iv) duplicidade de matrículas; (v) enturmação; (vi) encerramento do aluno; (vii) reabertura do aluno; (viii) Relatórios Treinamento de Matrícula 2015; (ix) renovação de matrícula, entre outros<sup>10</sup> (RIO DE JANEIRO, 2014).

---

10 Esses conteúdos foram obtidos pela pesquisadora Jani Torres em acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem da Seeduc.

Como é possível perceber através dos conteúdos abordados nas atividades do PSI, busca-se estabelecer para o gestor um conhecimento das características complexas e variáveis do trabalho do diretor. Não são apenas conteúdos tradicionais, como a questão financeira e sua necessidade na prática escolar. Há também, nas problemáticas, formas de planejamento que contemplam a captação de recursos, bem como a utilização deles. A própria questão de liderança e gestão escolar reflete, possivelmente, uma nova perspectiva do gestor, em que esse é vinculado a sua comunidade e a sua regional, buscando estabelecer uma relação contínua e profícua entre essas duas instâncias.

O estágio pós PSI apresenta regras definidas com o objetivo de estabelecer uma aplicabilidade do conhecimento adquirido ao longo do processo de formação. Para participar dele, o candidato deve ter sido aprovado e classificado no Processo Seletivo Interno/2014 e ter celebrado o Termo de Compromisso entre o servidor e a parte concedente do estágio, que formaliza o acordo entre as partes e tem por intenção a adequação das práticas relacionadas à celebração do estágio. Ainda deve ter sido feita a inscrição via internet através de um link.

O estágio, visando à preparação para o trabalho após a designação para a função estratégica de diretor, também propõe atividades que enfatizam o projeto pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. A finalidade é proporcionar a vivência e a experimentação no ambiente escolar, desenvolver competências próprias da função e capacitar para a tomada de decisões diante de situações concretas da prática educativa. Deve ser realizado em unidades escolares com exemplos de boas práticas.

O estágio é obrigatório independentemente de o servidor estar no exercício da função em caráter provisório ou já ter passado pela função. A observação do estagiário deve levar em conta aspectos da gestão pedagógica, administrativa, democrática, participativa e de pessoas, bem como os resultados educacionais, a cultura e o cotidiano escolar. O servidor estagiário também contará com orientações no ambiente virtual de aprendizagem da escola Seeduc<sup>11</sup>.

Ao observarmos as regras estabelecidas e os conteúdos abordados pelo PSI, percebemos, conforme já mencionado, a necessidade de inserir os gestores no centro das discussões educacionais, permitindo a esses atores que, por uma formação teórica anterior a seu cargo, tenham determinadas condições e conhecimentos das demandas provenientes

---

11 A Escola de aperfeiçoamento dos servidores foi inaugurada em 9 de fevereiro de 2012, na Tijuca, no Rio de Janeiro. Na época, eram apenas quatro salas de aula, incluindo uma sala multimídia e três salas de trabalho, além de um auditório e de uma biblioteca. Hoje, já está ampliada.

de seu cargo. Entender a forma de construção desse curso, dentro do processo de reestruturação da Seeduc, permite-nos visualizar o protagonismo do gestor nas relações institucionais e contextuais de suas escolas e regionais.

Ao abordarmos esses processos de formação aqui apresentados, notamos que a secretaria do Rio de Janeiro tenta estabelecer aos seus gestores formas de percepção das funções a que serão destinados, para que, quando assumirem, na prática, seus cargos, tenham conhecimento dos principais aspectos de sua função. Além disso, a intenção é, também, que os profissionais destinados a essas funções tenham domínio e formem uma equipe capacitada para o exercício das funções. Nesse aspecto, a presença dos agentes de acompanhamento de gestão escolar é basilar, pois, juntamente com o gestor, estarão atentos à escola, as suas metas e aos seus projetos.

Considerando o que foi discutido até agora, as perguntas iniciais desta pesquisa são reforçadas por outras, tais como: (i) os conhecimentos apresentados, de forma modular, têm sido apreendidos e aplicados? (ii) A formação abarca todas as demandas dos gestores da Serrana II?<sup>12</sup> (iii) Quais são as especificidades de formação do público da Serrana II? (iv) A participação dos gestores dessa regional tem sido efetiva e eficaz, considerando os momentos de avaliação do PSI, na realidade das escolas e regionais? (v) De que maneira podemos entender esse processo dentro das mudanças e impactos na Seeduc?

Esses questionamentos, bem como alguns outros que ainda surgirão com a pesquisa de campo na Serrana II, a qual está sendo realizada por Jani Torres, podem ser transpostos para outras regionais fluminenses. A compreensão do Processo Seletivo Interno da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro lança luz sobre a atuação do gestor escolar e do gestor de regional, e pode auxiliar na melhoria do sistema educacional. Uma questão, de maior abrangência, mas um tanto pertinente, ainda se apresenta: no que tange a outros estados, uma formação de gestores escolares não contribuiria para um progresso dos índices e indicadores educacionais?<sup>13</sup>

---

12 Nesse sentido, a pesquisa de Trícia Lima de Figueiredo, intitulada "A Implementação da Política de Formação e desenvolvimento de Gestores Escolares do Estado do Rio de Janeiro: uma análise a partir da Regional Metropolitana II" apresenta a percepção dos gestores sobre essa política de formação da Seeduc e propõe algumas reformulações no conteúdo. Porém, aqui, a questão gira em torno somente do PSI, enquanto Trícia Figueiredo abordou todas as formações oferecidas pela Seeduc.

13 Além do Estado do Rio de Janeiro, o Ceará também apresenta um processo de formação de gestores escolares.

## Referências

LIMA, T. F. **A Implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do Rio de Janeiro:** uma análise a partir da Regional Metropolitana II. 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Educação e Políticas Públicas). Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Decreto 42.838**, de 04 de fevereiro de 2011. Transforma a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23505.pdf/decreto428382011.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.597**, de 18 de dezembro de 2009a. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/ RJ, e da outras providências. Disponível em:< <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374647/DLFE-33106.pdf/LeiN5597de18dedezembrode2009planoestadualdeeducacao.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Processo seletivo interno**. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2180944>. Acesso em: 18 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**. 2009. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/448712/DLFE-31621.pdf/planoestadualdeeducacao.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 42.793**. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação - Seeduc e dá outras providências. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=485478>. Acesso em: 13 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 44.716**. Conferiu nova redação ao Decreto nº 44.281, de 01 de julho de 2013. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/70996041/doerj-poder-executivo-30-04-2014-pg-16>. Acesso em: 13 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital do processo seletivo interno**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2014/05/23>. Acesso em: 13 set. 2014.

..... **Lei nº 5.597**, de 18 de dezembro de 2009b. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/ RJ, e da outras providências. Disponível em:< [http://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/cme/Lei\\_5.577\\_2009-Plano-Estadual-Educacao.pdf](http://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/cme/Lei_5.577_2009-Plano-Estadual-Educacao.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2015.

## HISTÓRICO DA ESCOLHA E DO PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Daniela Magalhães Pereira\*

Carla Silva Machado\*\*

Denise Vieira Franco\*\*\*

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado, em construção, da mestranda Daniela Magalhães Pereira, orientanda da professora Denise Vieira Franco, que conta com Carla Silva Machado como suporte de orientação institucional.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

\*\* Suporte de Orientação do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação pela PUC/Rio.

\*\*\* Professora orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Educação pela UFJF.



A dissertação da mestrandia Daniela Magalhães Pereira tem como objetivo apresentar a percepção dos diretores escolares de uma Superintendência Regional de Ensino do Estado (SRE) de Minas Gerais acerca da política de certificação e seleção dos gestores escolares das escolas públicas no estado. Neste artigo, o recorte será um panorama histórico do processo de escolha e de certificação dos diretores escolares, visando a apresentar ao leitor as mudanças ocorridas a partir de 1991, quando a seleção de diretor passou a contar com a participação da comunidade escolar<sup>14</sup>.

Vale destacar que, por questões de estilo linguístico, ao nos referirmos aos diretores escolares, ora os chamaremos de gestores, ora de diretores. Ambas as palavras serão usadas como sinônimos.

Mostra-se relevante, logo no início deste trabalho, compreendermos que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) está subordinada à Subsecretaria de Gestão e Recursos Humanos (doravante SG), que tem por finalidade coordenar o planejamento, a implementação e a avaliação das ações referentes à administração de pessoal e à gestão e desenvolvimento de recursos humanos. A SG está subordinada à Superintendência de Recursos Humanos (SRH), e a SRH subordina-se à Diretoria de Gestão e Desenvolvimento de Servidores Administrativos e de Certificação Ocupacional (DGDC). Essa é responsável por orientar e acompanhar a execução das políticas de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, incluindo servidores e gestores escolares, bem como pelo gerenciamento do processo de provimento de cargo em comissão, tanto de diretor escolar quanto de vice-diretor, e pelo processo de certificação ocupacional dos diretores escolares.

A política de seleção dos dirigentes escolares das escolas estaduais de Minas Gerais, atualmente, acontece através de certificação aferida por aprovação em prova escrita, com prazo de validade definida em lei. Após essa aferição, é realizada a indicação pela comunidade escolar. Em caso de vacância do cargo, o colegiado escolar<sup>15</sup> indica novo certificado.

O processo de certificação não é um concurso público para assumir a direção de uma escola, assim como também não assegura ao profissional certificado o direito

---

14 A comunidade escolar é constituída dos segmentos: alunos, pais/responsáveis, servidores da escola, supervisores/orientadores educacionais, professores, vice-diretores e diretor da escola.

15 Nas escolas públicas do estado de Minas Gerais, os conselhos escolares são chamados de colegiados. O colegiado escolar é o órgão representativo da comunidade, com funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitada a norma legal.

de ser nomeado. O processo cria um banco de formação de potenciais candidatos credenciados junto à SEE/MG para eventual ocupação do cargo e, na maioria das vezes, é um dos critérios para assumi-lo, pois a SEE/MG leva em conta os casos omissos de algumas escolas.

A SEE/MG, junto com a Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG/MG), definiram a maneira com que os cargos de diretores escolares seriam ocupados pensando na importância da atuação dos dirigentes escolares para o desempenho da educação. Ao exigir-se a certificação como pré-requisito ao processo de indicação pela comunidade escolar, a SEE/MG tenta identificar através de questões objetivas se os candidatos possuem visão estratégica das ações da secretaria, ou seja, se são capazes de reconhecer o sistema mineiro de educação com uma visão sistêmica e holística, pois não há como colocar alguém para gerenciar uma unidade escolar sem saber onde e quais são as políticas públicas voltadas para a educação mineira. Também procura identificar pessoas que sejam capazes de conciliar o trabalho pedagógico com o administrativo, de desenvolver a equipe de trabalho, de fortalecer a autonomia escolar e a gestão participativa, e de ampliar as relações da comunidade com a escola.

O texto da Constituição Federal (CF) prevê, em seu Art. 37, Inciso II, que somente poderá haver a investidura em cargo público se precedida de aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo, na forma prevista em lei. Somente observa-se como ressalva as nomeações para cargo em comissão de livre nomeação e exoneração.

O ingresso no cargo de diretor escolar deve atender aos princípios constitucionais previstos no Art. 206 da CF, no Art. 196 da Constituição Estadual Mineira (CE/MG) e no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que preveem que o ensino será ministrado com a valorização dos profissionais do ensino público, com garantia de plano de carreira, piso salarial e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos realizado periodicamente.

Desde 1991, o processo de seleção de diretores passa pela consulta da comunidade escolar, conforme previsto nas legislações citadas anteriormente e, a partir de 2007, a certificação passou a ser requisito ao candidato que se inscrever no processo de seleção de gestor escolar.

Conforme previsto no texto do próprio Edital nº 03/2013, da SEE/MG, nos itens 1.4 e 1.5, a certificação é uma prova de múltipla escolha que objetiva aferir as habilidades técnicas e os conhecimentos mínimos necessários para exercer o cargo de diretor. Assim, no entendimento da SEE/MG, estariam à frente das escolas públicas mineiras profissionais reconhecidamente qualificados e tecnicamente habilitados para entender, atender e implementar as políticas educacionais.

Há uma preocupação do governo com a transparência do processo, pois o Art. 37 da CF prevê que o serviço público deve se ater a princípios<sup>16</sup>. Por se tratar de uma prova, alguns cuidados devem ser levados em consideração no contrato para a formulação das avaliações, tais como sigilo, conteúdo, aplicação e divulgação dos resultados. No estado, um novo edital e uma nova comissão de licitação do processo são formados a cada contrato de prova, conforme publicação no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais.

A prova de certificação avalia um elenco de competências profissionais relacionadas à gestão escolar. A SEE/MG definiu cinco padrões de competências com base em conhecimentos e habilidades que têm aplicação prática e devem ser usados cotidianamente pelo diretor. Assim, a própria SEE/MG defende os padrões de competências mínimas, mas sem exigência de experiência e de habilitação para o exercício do cargo de diretor escolar.

A avaliação versa sobre conteúdos nas áreas de conhecimentos gerais em relação às temáticas: (i) políticas públicas de educação de Minas Gerais, (ii) referenciais pedagógicos, (iii) bases legais da educação, (iv) interações sociais na sala de aula e na escola e (v) 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).

N SEE/MG, há normas regulamentares para a seleção de gestores escolares desde 1950, ano de primeiro registro, que contemplaram, inicialmente, apenas o antigo ensino primário (4 primeiras séries). Naquela época, já se exigiam do servidor estabilidade e avaliação de amercimento para ocupar o cargo de diretor de escola estadual (antigo grupo escolar).

---

16 Princípios previstos no Artigo 37 da Constituição Federal: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência.

Em 1962, as normas dispunham sobre exigência de habilitação específica e introduziam a abertura de inscrição mediante edital, teste de aptidão para candidato único e seleção por meio de concurso, quando mais de um interessado se apresentasse. O concurso teria a participação de professores primários, desde que normalistas estáveis. Para o ensino médio (ginásio e colégios) que não contavam com Código ou Estatuto, a indicação do diretor era meramente política, sem a exigência de habilitação específica.

Em 1963, passou a ser exigido que o cargo fosse ocupado por membro do corpo docente, legalmente habilitado e escolhido em lista tríplice organizada pela congregação da escola. Em 1964, o cargo foi considerado de provimento em comissão de recrutamento limitado. Em 1965, o cargo em comissão passou a ser de recrutamento amplo, excepcionando-se os cargos de diretor do colégio estadual de Minas Gerais e de diretor geral do IEMG, o que acarretou em um retrocesso no processo. Em 1974, a escolha do diretor era feita entre os ocupantes de cargo efetivo do magistério público estadual com habilitação específica, aprovado em processo seletivo, sendo o cargo de provimento em comissão, de recrutamento limitado.

Em 1977, foi elaborado o segundo Estatuto do Magistério e, no anteprojeto dessa Lei, foi proposta a democratização da escolha à semelhança do que previa a norma em 1963, sem lograr aprovação do legislativo mineiro.

Após alguns anos, muita discussão, pesquisa, estudo e manifestações de interesse e empenho dos educadores mineiros, com sede de democracia, a gestão democrática do ensino, já inserida na Constituição Federal de 1988, foi, em 1989, contemplada pela Constituição Estadual, em seu Art. 196, que estabelece os princípios norteadores do ensino.

Entre esses princípios, constou do Inciso VIII do mencionado artigo, a escolha democrática do diretor para as escolas estaduais, mediante seleção competitiva interna para período fixado em lei, com apuração objetiva do mérito, da experiência profissional, da habilitação legal e da aptidão para liderança.

Somente em 1991, o governador do estado, atendendo aos reclames do povo mineiro, tornou possível a operacionalização do dispositivo constitucional tão almejado, e realizou a escolha democrática do diretor de escola estadual.

**Quadro 1. Resumo dos últimos 7 processos de seleção de diretores escolares da SEE/MG**

Anos dos processos	Síntese do processo de seleção de servidores para o provimento do cargo em comissão de diretor e da função de vice-diretor
1991	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de mais de 4.000 vagas.</li> <li>- Poderiam inscrever-se ocupantes de cargo efetivo ou detentor de função pública do quadro do magistério ou servidor do quadro permanente.</li> <li>- O processo foi dividido em duas etapas: prova escrita eliminatória e escolha pela comunidade escolar.</li> <li>- Solicitação de inconstitucionalidade por parte da Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais (ADEOMG), sob a alegação de que os preceitos regulatórios iam de encontro aos ditames constitucionais que conferem ao chefe do governo o poder de nomear e exonerar, especialmente em se tratando de cargo em comissão.</li> <li>- Em 1992, foi publicada a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que deferiu o pedido de concessão de medida liminar, suspendendo a eficácia do Inciso VII, do Art. 196 da Carta Mineira e da legislação de caráter regulamentador da norma constitucional. A decisão final sobre a matéria que julgou procedente a ação para declarar a inconstitucionalidade dos mandamentos legais atacados foi publicada em 1997.</li> <li>- O governador do estado abriu mão da prerrogativa da escolha e nomeou os candidatos escolhidos pela comunidade escolar.</li> </ul>
1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de mais de 4.000 vagas.</li> <li>- Modificou-se o procedimento adotado, deixando de considerar a seleção competitiva interna, a eleição, o mandato e a recondução.</li> <li>- A permissão para se inscrever no processo restringiu-se aos servidores do quadro do magistério.</li> <li>- O vice-diretor passou a ser escolhido pelo candidato ao cargo de diretor e foi instituído o voto.</li> <li>- No caso de criação de escola, permitia-se a designação de servidor da própria escola em condições de dirigi-la, referendado pela comunidade escolar.</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchidos 3.812 cargos.</li> <li>- Permitiu a indicação, pelo colegiado escolar, de servidor para assumir o cargo em caráter temporário.</li> <li>- Abertura para servidor autorizado a lecionar no nível de ensino ministrado pela escola a inscrever-se em igualdade de condições com o servidor efetivo no cargo de direção. A permissão foi justificada pela carência, em algumas regiões do estado, de pessoal com habilitação específica.</li> </ul>

Anos dos processos	Síntese do processo de seleção de servidores para o provimento do cargo em comissão de diretor e da função de vice-diretor
1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabeleceu os princípios norteadores da gestão das escolas estaduais: formação para o exercício da cidadania; transparência; pluralismo; autonomia; liberdade de expressão; equidade; descentralização administrativa.</li> <li>- Ajustamentos de normas, tais como: cargo de diretor de dedicação exclusiva e provimento em comissão; função de vice-diretor restrita em seu exercício a servidor que ocupe cargo e/ou função de professor ou de especialista da educação; nomeação de servidor para exercer o cargo de diretor de escola, de competência exclusiva do governador e feita por ato próprio; designação do servidor para exercer a função de vice-diretor, de competência do secretário de estado da educação e feita por ato próprio.</li> <li>- Provimento do cargo em comissão de diretor e função de vice-diretor para os servidores/candidatos, inscritos em chapa composta por professor ou especialista de educação que: esteja em exercício na escola, na data prevista em edital; não tenha exercido o cargo de diretor de escola estadual a qualquer título, por nomeação ou designação, há mais de 3 anos, consecutivos ou não, contados a partir da data prevista em edital; comprove, na data prevista em edital, no mínimo 400 dias letivos de exercício, ininterruptos ou não, na escola em que concorrer.</li> <li>- Foi extinta a prova escrita e de títulos, mas o processo continuou a compreender duas fases: fase de inscrição de chapa(s) de candidatos à nomeação para exercer o cargo de diretor e a designação para a função de vice-diretor; fase de consulta à comunidade escolar.</li> </ul>
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo de escolha passou a denominar-se processo de indicação.</li> <li>- Exigem dos candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor: formação para o magistério de acordo com o nível de ensino ministrado pela escola; tempo de serviço de 2 anos de exercício, consecutivos ou não, na escola em que pretende candidatar-se; mínimo de 730 dias letivos para candidatar-se; teste de conhecimentos específicos (TCE), considerado primeiro item no critério de desempate do resultado da consulta à comunidade escolar; aclamação da comunidade escolar, em assembleia geral, quando apenas uma chapa se inscrever no processo da escola.</li> <li>- Foi realizado em dois momentos. No primeiro momento, os inscritos se submeteram ao TCE, composto por 50 questões de múltipla escolha, no valor de 2 pontos cada, totalizando 100 pontos. No segundo momento, houve a indicação da chapa pela comunidade escolar nas escolas que faziam parte da lista publicada no DOE/MG.</li> <li>- Ao final de cada processo, a SEE/MG prepara a listagem dos candidatos escolhidos pela comunidade escolar para o cargo de diretor e a submete ao Senhor Governador do Estado para decisão final sobre a nomeação. Por se tratar de cargo de provimento em comissão, de livre nomeação e exoneração, o governador, mesmo diante da condição de candidato aprovado pela comunidade escolar, pode ou não nomear.</li> <li>- A designação do servidor para exercer a função de vice-diretor é da competência do(a) Senhor(a) Secretário(a) de Estado de Educação, feita por ato próprio, pois o servidor recebe uma gratificação salarial para exercer uma função dada pelo(a) secretário(a) da pasta da educação.</li> </ul>

Anos dos processos	Síntese do processo de seleção de servidores para o provimento do cargo em comissão de diretor e da função de vice-diretor
2007	<p>- Deu competência ao colegiado escolar para conduzir o processo por meio de uma comissão organizadora constituída por membros do próprio colegiado.</p> <p>- A comissão teve como responsabilidade a inscrição de chapas, organização da votação e apuração de votos. Nas escolas onde mais de uma chapa se inscreveu no processo, coube à comunidade escolar, por meio de votação, indicar os servidores para assumirem a gestão da escola. Nas escolas onde houve apenas uma chapa inscrita, essa foi submetida à apreciação do colegiado escolar e indicada quando aprovada pela maioria dos membros do colegiado.</p> <p>- Nas escolas onde não houve chapa inscrita ou a chapa não foi referendada pelo colegiado escolar, coube a ele receber, analisar e emitir parecer sobre os currículos vitae dos interessados. Os interessados, após o parecer também do diretor da SRE, eram encaminhados à SEE/MG pela superintendência. Na secretaria, foi realizada análise por equipe técnica e, a seguir, os currículos vitae passaram pela apreciação e decisão da senhora secretária.</p>
2011	<p>- O processo de indicação teve por objetivos promover o gerenciamento competente das escolas estaduais e ampliar a participação da comunidade escolar na gestão dessas unidades de ensino. Foi realizado nas escolas estaduais, com exceção das escolas com coordenação e das escolas conveniadas.</p>

Fonte: adaptado pela autora a partir de SEE/MG (2014).

O sétimo processo foi normatizado pela Resolução SEE/MG nº 1.812/2011, vigente até a ocorrência do próximo processo de seleção de dirigentes da SEE/MG. Apresenta algumas alterações em relação a que normatizou o 6º processo de indicação de diretor e de vice-diretor, realizado em 2007, tais como: (i) função de vice-diretor com carga horária de 30 horas semanais; (ii) impedimento de que cônjuge, companheiro ou parente em linha reta, colateral ou por afinidade, até o terceiro grau, integre a mesma chapa; (iii) o candidato ao cargo de diretor de escola e à função de vice-diretor deve possuir curso de licenciatura plena ou equivalente, ou curso de pedagogia, independente do nível de ensino ministrado pela escola; (iv) deve estar em situação regular junto à Receita Federal do Brasil e em dia com as obrigações eleitorais; (v) não pode estar, nos 5 anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória, nem ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da administração pública direta ou indireta; (vi) na falta de candidato certificado na escola ou de desistência de chapas inscritas, devidamente formalizada, poderão candidatar-se servidores lotados em escola estadual do mesmo município, desde que atendam às exigências da Resolução SEE/MG nº 1.812/2011; (vii) não havendo candidato certificado na escola ou de escola

do mesmo município, o colegiado escolar indicará um candidato observando-se as demais exigências previstas em resolução, para aprovação da SRE, a ser referendada pelo responsável pela pasta da SEE/MG.

A comunidade escolar votante no processo refere-se às categorias profissionais em exercício e à comunidade atendida pela escola. A comunidade tem dois segmentos: (i) os alunos regularmente matriculados e frequentes no ensino médio e os alunos de qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 anos; (ii) os pais ou responsáveis por alunos menores de 14 anos regularmente matriculados e frequentes no ensino fundamental. O votante só terá direito a 1 voto caso pertença a mais de uma categoria.

Após o processo de indicação, até a realização do próximo processo, caberá ao diretor da Superintendência Regional de Ensino (SRE) indicar servidores para o cargo de diretor e para a função de vice-diretor, nas seguintes situações: (i) integração ou instalação de escola, seja por criação ou desmembramento; (ii) irregularidade administrativa, devidamente comprovada, em instituição de ensino.

Nas escolas que funcionam em penitenciárias, há a indicação para o cargo de diretor e para a função de vice-diretor. Os nomes indicados serão submetidos à apreciação da Secretaria de Estado de Defesa Social. A indicação para o exercício do cargo de diretor e da função de vice-diretor em escolas conveniadas será feita conforme estabelecido em convênio.

O servidor indicado para o cargo de diretor de escola ou para a função de vice-diretor será exonerado, por ato do governador, ou dispensado, por ato do titular da Secretaria de Estado de Educação, nas seguintes situações: (i) se estiver impossibilitado, por motivos legais, de exercer a presidência da caixa escolar; (ii) se no exercício do cargo ou da função tiver cometido atos que comprometam o funcionamento regular da escola, devidamente comprovados; (iii) caso de afastamento do exercício por período superior a 60 (sessenta) dias no ano, consecutivos ou não; (iv) se obtiver resultado inferior a 70% (setenta por cento) na avaliação de desempenho, referente à avaliação qualitativa, após observados os prazos legais para recurso; (v) caso se candidatar a mandato eletivo, nos termos da legislação eleitoral específica; (vi) se agir em desacordo com o Código de Conduta Ética do Servidor Público.



O último processo de escolha de diretores e vice-diretores das unidades escolares estaduais de Minas Gerais ocorreu em 5 de junho de 2011, quando a comunidade, por votação, indicou a chapa que julgou apta para a gestão da escola. Os diretores foram nomeados em janeiro de 2012, e permanecem como os atuais gestores das unidades escolares de Minas Gerais.

No pleito de 2012, foi considerada indicada pela comunidade a chapa que obteve o maior número de votos válidos. Nas escolas com apenas uma chapa, essa foi indicada caso tenha obtido 50% dos votos válidos. Em caso de empate, foi realizada uma nova consulta, em uma nova data. Permanecendo o empate, competia ao governador o desempate, levando em consideração os seguintes critérios: (i) maior pontuação na última avaliação de desempenho, (ii) maior tempo na escola, (iii) maior tempo de serviço no magistério público estadual e (iv) maior idade do candidato ao cargo de diretor. Os diretores nomeados e os vice-diretores designados permaneceram no cargo até a realização de novo processo de indicação.

Em cada escola onde havia chapa com candidatos à gestão escolar, foi formada uma comissão organizadora, composta por 3 a 5 membros do colegiado escolar, que teve como competência gerenciar todo o processo embasado na resolução. A SRE também orientou e acompanhou esse processo. Encerrada a votação, a comissão organizadora encaminhou à SRE o nome dos servidores indicados. Logo, a SRE, após conferência da licitude do processo, encaminhou à SEE/MG tais informações. O governador apreciou os nomes dos diretores, e a titular da pasta da SEE/MG fez o mesmo com os nomes dos vice-diretores. Após a nomeação, os diretores tomaram posse na própria SER, onde assinaram um termo de compromisso (Resolução SEE/MG nº 1.812/11).

No caso de afastamento do diretor da escola por até 30 dias, responde pela escola o vice-diretor e, na falta desse, um especialista da educação básica (supervisor ou orientador). No caso de afastamentos de 31 a 60 dias, responde pela escola um vice-diretor designado pelo titular da pasta da SEE/MG, respeitando a ordem de precedência que tenha configurado a chapa. No caso de afastamentos superiores a 60 dias, o servidor é exonerado do cargo.

Havendo vacância do cargo, o colegiado escolar indica novo nome, desde que esse tenha sido aprovado no exame de Certificação Ocupacional. Na reunião do

colegiado para esse fim, deve constar registro em ata, assinada pelos membros presentes, com ampla divulgação na comunidade escolar.

Compete ao superintendente das SREs indicar candidato ao cargo de diretor nos seguintes casos: (i) integração ou instalação de escola, seja por criação ou por desmembramento, e (ii) irregularidade administrativa, devidamente comprovada. Nesses casos, não existe a obrigatoriedade de certificação.

Nas escolas que funcionam em penitenciárias, a indicação também é feita pela superintendência, que tem o nome do candidato submetido à apreciação da Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais. Nas escolas conveniadas, a indicação está prevista no convênio.

Os servidores indicados ao cargo de diretor de escola foram nomeados no Diário Oficial de Minas Gerais em dois momentos: no dia 12 de janeiro de 2012, no caso de diretores reconduzidos ao cargo; e no dia 21 de janeiro de 2012, no caso de diretores novatos. Nas mesmas datas, foram publicadas as exonerações/dispensas dos servidores em exercício no cargo de diretor.

Os servidores indicados à função de vice-diretor foram designados no Diário Oficial de Minas Gerais, também em dois momentos: no dia 13 de janeiro de 2012 – Ato nº 23/12 –; e no dia 21 de janeiro de 2012 – Ato nº 120/12. Nas mesmas datas, foram publicadas as dispensas dos servidores em exercício da função de vice-diretor – Ato nº 24/12 e Ato nº 119/12.

A primeira certificação para o cargo de diretor em Minas Gerais ocorreu em 2006, através do Edital nº 01/06, em que a SEE/MG tornou pública a abertura de inscrições e estabeleceu normas relativas à realização de provas destinadas à Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar.

O edital determinava que a prova versasse sobre conteúdos disponibilizados pela própria SEE/MG em um Guia de Estudos e, desde a sua primeira versão, previa a validade da certificação. Essa primeira versão foi válida por 4 anos, a contar de sua aquisição, e de acordo com item 3 do Inciso VI, previa que a certificação de dirigente escolar não assegurasse direito ao cargo, apenas credenciasse profissionais para participarem do processo. Nessa época, para estar apto à certificação, o candidato deveria acertar 70% das 40 questões da prova objetiva, ou seja, 28 questões.

Essa certificação teve uma característica diferenciada das demais edições, pois foi realizada somente para servidores das carreiras de professor da educação básica (PEB) e especialistas da educação básica (EEB) que participaram e concluíram o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), e que estivessem atuando nas escolas participantes do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” e do “Projeto Escolas-Referência”, incluindo as escolas associadas da SEE/MG. Esse foi o projeto piloto da certificação em Minas Gerais na área educacional.

O “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa” atua em áreas com índices expressivos de vulnerabilidade social, procurando envolver alunos, professores, pais e moradores do entorno através de atividades culturais, artísticas, esportivas e recreativas. A ideia é que a escola deve ser aberta para a comunidade externa. O Projeto Escolas-Referência contou, em sua implantação, com 200 escolas selecionadas localizadas em municípios com mais de 30 mil habitantes e com mais de mil alunos no ensino médio. Para favorecer a troca de experiências, cada uma das 200 escolas apontou uma instituição de ensino associada para transferir os benefícios e conhecimentos adquiridos com as escolas-referência. Nesses projetos, a participação e a dedicação dos gestores foram fundamentais para aumentar a participação da comunidade escolar no processo de construção de uma gestão escolar mais participativa e democrática.

A Resolução nº 852 de 22 de dezembro de 2006, revogada pela Resolução nº 1812/11, definiu, pela primeira vez em Minas Gerais, que a aprovação na certificação para dirigente escolar seria critério para se candidatar ao cargo de diretor. Além disso, previa a resolução, em seu Art. 5º, que a SEE/MG ou outra instituição credenciada realizaria periodicamente o exame, conforme edital próprio.

Em 2007, a Lei Delegada nº 174, Art. 17, e a Lei Delegada nº 175, Art. 15 previam juridicamente, pela primeira vez, a certificação para o cargo de diretor escolar das escolas públicas mineiras. A Lei Delegada nº 174 reestruturou os cargos de provimento em comissão da Administração Direta do Poder Executivo (secretarias de estado e órgãos autônomos), e a Lei Delegada nº 175 reestruturou os cargos de provimento em comissão na Administração Indireta do Poder Executivo, que compreende as fundações e autarquias.

O Decreto nº 44.871, de 7 de agosto de 2008, regulamentou os dispostos nas Leis Delegadas referentes ao processo de certificação. O decreto define o objetivo da certificação como “[...] avaliar as competências projetadas necessárias ao satisfatório desempenho desses cargos”. Traz outras definições importantes para o processo, tais como (i) a criação da comissão para acompanhamento do processo, (ii) a aplicação de exames com conteúdos e práticas necessários à ocupação dos cargos, (iii) a exigência de edital público a ser divulgado no Diário Oficial dos Poderes do Estado, (iv) a certificação deve ser realizada por entidade certificadora externa, o que é muito importante para a garantia da lisura do processo.

O Edital nº 01/07 foi publicado em 2007, prevendo novos objetivos da certificação ocupacional de dirigente escolar. A prova de certificação foi realizada com o objetivo de credenciar professores ou especialistas em educação básica, ocupantes de cargos, detentores de função pública estável ou designados para o cargo de diretor de escola estadual. Essa certificação ampliou o leque de interessados a concorrerem ao cargo de diretor escolar e teve validade de cinco anos, a contar da data da publicação do resultado final no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. Para ser certificado, o servidor deveria ter 65% de acertos na prova de 40 questões, ou seja, 26 questões.

Em 2010, a SEE/MG publicou a terceira certificação através do Edital nº 03/10, com validade de quatro anos novamente e com novas exigências para participação na prova. Conforme Inciso II, somente poderia se submeter à prova o servidor que comprovasse ser detentor de cargo efetivo ou efetivado<sup>17</sup> de professor ou especialista educacional, possuir formação para o magistério (Pedagogia, licenciatura plena ou graduação com formação pedagógica para docência) e tivesse 70 pontos no último processo de avaliação de desempenho a que foi submetido. Para ser certificado, o servidor deveria ter 55% de acertos nas 60 questões de múltipla escolha, ou seja, um total de 33 questões corretas.

Em 2013, um novo edital foi divulgado. Já antevendo a necessidade de sua periodicidade, o Edital nº 03/13 previa que o processo de certificação ocupacional de diretor de escola estadual fosse realizado sob a responsabilidade de empresa certificadora, contratada pela SEE/MG para este fim, observadas as normas do

---

17 4 Servidores com cargos efetivos são aqueles nomeados em concurso público em órgão da administração pública. Servidores com cargos efetivados são aqueles que, através da publicação da Lei Complementar nº 100 de 06 nov. 2007, adquiriram alguns direitos de servidores públicos, tais como efetivação de seus cargos, mas sem estabilidade.

edital e a legislação citada no preâmbulo. A certificação ocupacional teve 2 etapas: prova objetiva e, pela primeira vez, avaliação de títulos, com validade de quatro anos.

As condições para a participação no processo mudaram, mais uma vez, conforme previsto no item 1.7 do edital. Agora, o candidato deveria atender, cumulativamente, às seguintes exigências: (i) ser detentor de cargo efetivo ou efetivado de professor ou especialista, supervisor ou orientador pedagógico, (ii) possuir formação para o magistério (Pedagogia, licenciatura plena ou graduação acrescida de formação pedagógica docente), (iii) ter nacionalidade brasileira ou ser naturalizado brasileiro, (iv) gozar dos direitos políticos, (v) estar em dia com as obrigações eleitorais, (vi) estar em dia com as obrigações do serviço militar, (vii) estar em situação regular junto à Receita Federal, (viii) não estar, nos cinco anos anteriores à data de publicação do edital ou durante o processo de certificação ocupacional, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória, e (ix) não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da administração pública direta ou indireta, nos cinco anos anteriores à data de publicação do edital.

Desta vez, a condição para certificação já veio em edital, conforme item 4.1, definindo que a prova tinha caráter eliminatório para o cargo de diretor de escola, algo que não havia acontecido nas edições anteriores. No exame, constavam 60 questões objetivas de múltipla escolha, com quatro opções para cada resposta, sendo que cada resposta certa valia 1,5 pontos, totalizando 90. A prova de títulos valia 10 pontos, sendo distribuídos entre graduação, especialização em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado. Para ser certificado, o servidor candidato deveria obter no mínimo 70% do total dos pontos da prova objetiva e de títulos.

Em 29 de outubro de 2014, a SEE/MG publicou uma quinta edição com as normas relativas ao processo de certificação ocupacional de diretor de escola estadual, com os mesmos objetivos das edições anteriores. No entanto, nesta edição foi estabelecido que somente servidores com cargos de PEB e EEB efetivos poderiam participar do processo.

A prova contou com 60 questões objetivas de múltipla escolha, que valiam cada uma 1 ponto, totalizando 60 pontos. A prova foi realizada em 14 de dezembro de 2014, nos municípios sede das Superintendências Regionais de Ensino. A certificação ocupacional foi concedida ao participante que cumpriu as exigências

do edital, com pontuação igual ou superior a 60% na prova, ou seja, acertando 36 questões.

A certificação de 2010 teve validade de quatro anos, conforme previsto na publicação dos resultados. A certificação de 2013 contemplou somente 2.382 servidores, número insuficiente para a ocupação de todas as unidades escolares do sistema público estadual mineiro, sendo necessário um novo processo de certificação.

A Resolução SEE/MG nº 1.812/11, que prevê a certificação como critério para se candidatar ao cargo de diretor escolar, em seu Art. 7º, define que pode participar do processo de indicação de diretor professor ou especialista da educação básica, efetivo, efetivado ou em função pública estável, aquele que comprovar aprovação em exame de certificação ocupacional de dirigente escolar realizado pela SEE/MG, em 2007 ou 2010. No entanto, os exames realizados em 2007 e 2010 não têm mais validade. Hoje, o candidato ao cargo de diretor, no caso de vacância, deve possuir a certificação de 2013 ou 2014, apesar da não republicação da Resolução SEE/MG nº 1812/11 com tal pré-requisito.

A resolução em questão também define que o candidato (i) deve possuir licenciatura plena ou equivalente, ou Pedagogia; (ii) deve estar em exercício na escola para a qual pretende candidatar-se; (iii) deve ter pontuação igual ou superior a 70 pontos na última avaliação de desempenho; (iv) precisa estar em situação regular junto à Receita Federal; (v) deve estar apto a exercer plenamente a presidência da caixa escolar, no que diz respeito à movimentação financeira ou bancária; (vi) estar em dia com as obrigações eleitorais; (vii) não estar, nos cinco anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória; e (viii) não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da administração pública direta ou indireta, nos cinco anos anteriores à data da indicação. Todos esses requisitos também são necessários ao servidor que ocupar a função de vice-diretor, exceto a aprovação na certificação.

A forma de aprovação é definida pela Secretaria da SEE/MG e, por isso, passou por algumas alterações ao longo dos processos para que houvesse um número de certificados suficiente para assumir a direção das escolas do estado.

**Tabela 1: Indicadores do processo de certificação ocupacional da SEE/MG**

Ano	Número de inscritos	Participação efetiva	Número de certificados nas 47 SREs do estado	Número de certificados aprovados na SRE da pesquisa	Forma de aprovação
2006	NR	NR	NR	NR	Ponto de corte de 70% determinado antes da prova
2007	23.658	NR	11.356	495	Ponto de corte de 65% determinado após a prova
2010	34.977	23.596	14.145	572	Ponto de corte de 55% determinado após a prova
2013	19.300	13.310	2.382	102	Prova objetiva e de títulos - ponto de corte de 70% determinado antes da prova
2014	11.689	8.596	6.276	318	Ponto de corte de 60% determinado antes da prova

Fonte: adaptada pela autora a partir de SEE/MG (2014-2015).

Legenda: NR - Não há registros.

Podemos perceber, no processo de escolha de gestores escolares para as escolas estaduais mineiras, algumas importantes mudanças. Até 1991, a escolha era feita através de indicação política. A partir daquele ano, passou a ser uma escolha da comunidade escolar.

Até 2006, o processo ocorria através de indicação pela comunidade escolar de uma chapa de diretores e vice-diretores. Nos últimos 8 anos, tem havido a obrigatoriedade de aprovação na certificação para concorrer ao cargo de diretor de escola. O processo de certificação busca formar um banco de potenciais candidatos credenciados para assumirem a direção das escolas estaduais de Minas Gerais. Tal processo não se constitui como um concurso público.

Nesse cenário, a certificação pode ser considerada como uma mudança no processo de seleção de gestores das escolas públicas estaduais mineiras, a partir do momento em que se propõem a selecionar pessoas que possuem um mínimo de conhecimento técnico para assumirem cargos administrativos públicos. A indicação pela comunidade escolar também leva em consideração o conhecimento desses profissionais, sendo o candidato em exercício na escola mais votado indicado à apreciação do Governador do Estado de Minas Gerais, sem desconsiderar a democracia no processo.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 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: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **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: 10 jan. 2015.

MINAS GERAIS. **Constituição Estadual de Minas Gerais**. 16 ed. Belo Horizonte, Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso em: 10 março 2015.

..... **Decreto 45849/2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <[http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nphbrs?d=NJMG&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama\\_pesquisa.asp&SECT7=LIN KON&p=1&r=1&l=1&f=L3;1;Decreto+adj+45849+adj+2011\[NORM\];all;njmg&s1=decreto+43238+200.norm.](http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nphbrs?d=NJMG&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisa.asp&SECT7=LIN KON&p=1&r=1&l=1&f=L3;1;Decreto+adj+45849+adj+2011[NORM];all;njmg&s1=decreto+43238+200.norm.)> Acesso em 11 abr. 2015.

..... **Lei nº 19.837** de 02 de dezembro de 2011. Promove alterações na política remuneratória das carreiras do grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia militar e dá outras providências. Disponível em: <http://sind-utegovernadorvaladares.blogspot.com.br/2011/12/lei-n-19837-de-2-de-dezembro-de-2011.html>. Acesso em: 10 jan. 2015.

..... **Resolução SEE nº 852**, de 22 de dezembro de 2006. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BC37879AA-DBCC-4F27-BA48-6CCD8B5BF470%7D\\_01\\_resolucao-see-n-852-2006%5B1%5D.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BC37879AA-DBCC-4F27-BA48-6CCD8B5BF470%7D_01_resolucao-see-n-852-2006%5B1%5D.pdf). Acesso em: 29 jan. 2015.

..... **Decreto Nº 44.871**, de 7 de agosto de 2008. Regulamenta a Certificação Ocupacional no âmbito do Poder Executivo. Disponível em: <http://>



[www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/decretos/decreto\\_44871.pdf](http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/decretos/decreto_44871.pdf). Acesso em: 20 jan. 2015.

..... Editais **nº 01/2006, 01/2007, 03/2010, 03/2011, 03/2013, 03/2014** para seleção de diretor de escolas estaduais.

..... **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. Disponível em: [http://www.sindifscmg.org.br/informes/2007/ld174-cargosdireta\\_.pdf](http://www.sindifscmg.org.br/informes/2007/ld174-cargosdireta_.pdf). Acesso em: 20 jan. 2015.

..... **Lei Delegada nº 175**, 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 autárquica e fundacional do Poder Executivo, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sindifscmg.org.br/informes/2007/cargosindiretald17520horas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

..... **Lei Delegada nº 180/11**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=16134>. Acesso em: 10 jan. 2015.

..... **Resolução SEE nº1812**, de 22 de março de 2011. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/resolucao-see-no-1812-2011.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

## A POLÍTICA DE RETENÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PIAUÍ

Sílvia Regina Ramos de Sousa\*

Álisson de Almeida Santos\*\*

Gilmar José dos Santos\*\*\*

O caso de gestão apresentado neste artigo aborda a política de retenção e valorização dos professores da educação profissional no estado do Piauí. O texto foi elaborado a partir da pesquisa de Sílvia Regina Ramos de Sousa, aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Professora da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (Seduc/PI), em parceria com o assistente de orientação Álisson de Almeida Santos, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e com o orientador da pesquisa, Prof. Gilmar José dos Santos, doutor em Administração.

\*Aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Professora da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (Seduc/PI).

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

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF. Doutor em Administração (UFRGS).

A Secretaria da Educação e Cultura do Piauí (Seduc/PI) é um órgão executivo do sistema estadual de ensino, que tem por finalidade, em regime de colaboração com a União e com os Municípios, formular a política educacional do estado e administrar o sistema estadual de ensino, garantindo a todos os piauienses o acesso e a conclusão da educação básica, pública, gratuita e de qualidade social (PIAÚÍ, 2013). Conforme seu Regimento Interno, a secretaria é composta pelos seguintes órgãos: (i) Gabinete do Secretário; (ii) Superintendências: Institucional, Gestão, Ensino e Ensino Superior; (iii) Unidades de Diretorias: Administrativa, Financeira, Gestão de Pessoas, Planejamento, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Gestão e Inspeção, Ensino e Aprendizagem; (iv) Assistência de Serviços; (v) Assessoria Técnica; (vi) Gerências; (vii) Coordenações; **(viii) Supervisões;** **(ix)** Conselho Estadual de Educação e (x) Conselho Estadual de Cultura, como colegiados consultivos e normativos, de caráter permanente; (xi) as 21 (vinte e uma) Gerências Regionais de Educação (GRE) espalhadas em todo o Piauí.

Vinculam-se à secretaria as seguintes entidades: (i) Universidade Estadual do Piauí (UESPI); (ii) Fundação Cultural do Piauí (FUNDAC); (iii) Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF); (iv) Fundação Rádio e Televisão do Piauí (Fundação Antares) e (v) Fundação dos Esportes do Piauí (FUNDESPI) (PIAÚÍ, 2013).

A Seduc/PI possui oferta de ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e educação à distância (EaD), com abrangência das modalidades em todos os municípios piauienses. O estado tem 274 (duzentas e setenta e quatro) escolas que contam com o Programa de Educação com Mediação Tecnológica - Mais Educação, a partir do qual os alunos estudam por sete horas diárias. Além disso, há 41 (quarenta e uma) escolas de tempo integral, com dedicação de nove horas diárias de estudo por parte dos alunos. Existem, ainda, 300 (trezentos) pontos do Programa Mais Saber distribuídos por todo o estado. Essa tecnologia é utilizada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e na formação continuada de todos os agentes educacionais por meio de tecnologia televisiva.

Este trabalho tem como foco a educação profissional, oferecida através dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) do estado do Piauí. A Seduc/PI organiza a oferta de Educação Profissional em 71 (setenta e um) CEEPs, baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Parecer do Conselho

Nacional de Educação CNE/CEB nº. 11/2012, na Resolução CNE/CEB nº. 6/2012 e em outros documentos legais norteadores, bem como nas normas definidas pelo Sistema de Ensino Estadual e nos documentos complementares específicos dos centros, como o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Curso (PIAUÍ, 2013).

A Rede de Educação Profissional do Estado do Piauí é composta por um Núcleo de Formação Profissional, sendo 35 (trinta e cinco) Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) que abrangem 36 (trinta e seis) municípios; 13 (treze) Centros Estaduais de Educação Profissional Rural (CEEPRU), em 13 (treze) municípios; 05 (cinco) Centros Estaduais de Educação Profissional de Tempo Integral (CEEPTI) em 05 (cinco) municípios; Escola Família Agrícola (EFA), em 02 (dois) municípios; e 01(um) Núcleo Estadual de Educação Profissional em Informática (NEEPI) no município de Simplício Mendes – PI, perfazendo o total de 71 (setenta e uma) escolas de educação profissional.

Nos últimos anos, observamos um crescimento significativo das escolas de educação profissional no estado. Em 2007, foram criados um CEEP, um CEEPRU e um CEEPTI. Em 2008, foram criados 09 (nove) Centros Estaduais de Educação Profissional Rural (CEEPRU) e um CEEPTI. Em 2009, foram 05 (cinco) CEEPTI e 13 (treze) EFA. No período de 2010 a 2013, também houve um acréscimo significativo do número de CEEPs no estado.

A rede de educação profissional, através dos CEEPs, oferece cursos técnicos de nível médio, conforme as vocações dos municípios, as peculiaridades locais e as condições socioeconômicas. A partir da aprovação do Decreto nº. 5.154/2004, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (Seduc/PI) definiu que a oferta de educação profissional técnica de nível médio na rede estadual se daria prioritariamente através de cursos técnicos. No entanto, reconhecendo que existia uma demanda significativa entre os que já tinham concluído o ensino médio, o órgão decidiu, também, ofertar cursos subsequentes no período noturno. Desse modo, a oferta acontece da seguinte forma: (i) educação profissional integrada ao ensino médio para os egressos do ensino fundamental e (ii) educação profissional subsequente ao ensino médio para os egressos do ensino médio.

A educação profissional técnica de nível médio desenvolvida nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs), nas formas integrada (modalidade presencial)

e subsequente (modalidade à distância) ao ensino médio, está distribuída em 45 (quarenta e cinco) municípios do estado e em 21 (vinte e uma) Gerências Regionais de Educação (GRE).

As aulas presenciais acontecem durante toda a semana nos centros, com os docentes da rede pública estadual do quadro efetivo e com os professores temporários, chamados também de professores substitutos. São 03 (três) anos de curso técnico integrado ao ensino médio, sendo que, no primeiro ano, são trabalhadas as disciplinas do núcleo comum e, a partir do segundo, a ênfase é dada às disciplinas propedêuticas referentes à matriz curricular de cada um dos cursos técnicos ofertados. A modalidade à distância também é ofertada nos CEEPs, com abertura de edital para processo seletivo simplificado de tutores presenciais e à distância, selecionados por meio de análise curricular. Os tutores classificados são contratados por um período de 01 (um) ano, prorrogável por mais 01 (um) ano, conforme a necessidade da rede, para realizarem o acompanhamento dos alunos.

Os cursos técnicos de nível médio da educação profissional estão organizados em 13 (treze) eixos tecnológicos, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) instituídos pelo Ministério da Educação. No entanto, a Seduc/PI desenvolve cursos relacionados apenas a 10 (onze) eixos tecnológicos, sem que haja oferta de cursos técnicos nos eixos militar, desenvolvimento educacional e social, e produção industrial. A oferta de cursos técnicos no estado está concentrada nos cursos de Enfermagem, Administração, Contabilidade, Logística, Informática, Agroindústria e Agropecuária. Assim, a expansão deles se dá pela necessidade de vocações nos municípios e pelos arranjos produtivos locais (APL) em todo o estado do Piauí.

Com a expansão da oferta de cursos na rede, houve a necessidade de ampliação da estrutura organizacional dos CEEPs, adequando-a ao atendimento de seu alunado. Assim, foram realizadas reformas e adequações, como ampliação das salas de aula, construção de salas de educação à distância, laboratórios de informática com Internet, biblioteca com livros atualizados, quadra poliesportiva coberta etc. Além da estrutura física, houve também aumento da demanda pela contratação de professores. Contudo, a Seduc/PI não possui, atualmente, uma política educacional voltada para a administração da contratação dos profissionais de educação profissional, o que tem gerado os desafios que serão discutidos nesta pesquisa.

O contexto escolar dos CEEPs reporta a grandes desafios no que tange à contratação temporária e ao concurso público de prova ou provas de títulos previsto na Constituição Federal de 1988, conforme Art. 37, II-a:

[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em Lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação exoneração (BRASIL, 1988).

Com base na afirmativa do texto constitucional, o estado do Piauí deve fortalecer sua capacidade de atendimento às demandas educacionais dos profissionais da educação, bem como as condições de funcionamento das instituições que atuam na educação profissional. Esse processo faz parte da construção e da reconstrução dos quadros permanentes da administração pública, pois o concurso público é algo vital para o funcionamento pleno da estrutura organizacional.

Compreendemos que muito tem sido feito nesse sentido, porém, reconhecemos, também, a necessidade de ampliar o acesso escolar aos demais níveis e modalidades de ensino, em especial à educação profissional, atendendo às peculiaridades da pluralidade e da diversidade dos vários grupos que compõem a sociedade brasileira.

Portanto, a democratização da educação não se restringe ao acesso à instituição educativa, pois é necessário garantir, aos que nela ingressam, sua permanência e as condições necessárias ao desenvolvimento de saberes, habilidades e competências requeridas no exercício da cidadania, de forma participativa, reflexiva, consciente e crítica, o que reflete no sucesso escolar.

Entretanto, diante desses vários cursos técnicos implementados nos diversos CEEPs e, por consequência, da expansão da rede de educação profissional, a política de seleção de professores na rede estadual de ensino não avançou o suficiente para assegurar a execução das demandas oriundas do ensino e da contratação de profissionais, atendendo às finalidades do Projeto de Expansão da Educação Profissional no estado.

A necessidade de reestruturação da política de contratação dos profissionais da educação no estado do Piauí é marcada por grandes transformações e responsabilização, não somente dos órgãos centrais que tratam das questões em âmbito educacional, mas de toda a sociedade piauiense. Um ponto que merece

destaque quando abordamos a questão do concurso público e da contratação de profissionais é o piso salarial nacional do magistério público da educação básica, instituído pela Lei Federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). O estado do Piauí não atende aos ditames da lei por não pagar o piso salarial em sua totalidade, havendo, assim, uma divergência entre o fundamento jurídico e sua real aplicabilidade.

Com o objetivo de suprir a necessidade de contratação de professores, obedecendo aos princípios constitucionais e a própria legislação estadual, a Seduc/PI, num primeiro momento, realiza processo seletivo simplificado por meio da análise de currículo de profissionais que desejam compor o quadro de professores da educação profissional na área propedêutica. Num segundo momento, os professores recebem uma capacitação sobre o direcionamento do trabalho e sobre as atribuições a serem desenvolvidas ao longo do período de contratação, que é de 1 (um) ano, prorrogável por mais 01 (um) ano, conforme a necessidade da rede.

Para suprimento dessa demanda, foram realizados, em 2005 (Edital nº 08/2005) e 2009 (Edital nº 08/2009), processos seletivos simplificados para profissionais da educação. Entretanto, não houve preenchimento total das vagas anunciadas. Assim, o processo seletivo do ano de 2009 foi prorrogado para os anos seguintes. Dessa forma, foi elaborado um novo processo seletivo simplificado de professores no ano de 2012 (Edital nº 20/2012), quando os resultados também não foram satisfatórios. No Edital nº 02/2013, a Seduc/PI novamente não conseguiu suprir a necessidade de demanda.

Ao longo dos anos, a oferta de cursos técnicos de nível médio de educação profissional pela rede estadual de ensino apresentou um avanço significativo em dados quantitativos, deixando uma lacuna no qualitativo. A expansão, no entanto, deu-se de forma desordenada, pois não se pensou em uma política de contratação de professores para o atendimento das demandas dos municípios. No entanto, a ampliação dessa oferta com qualidade do ensino é um grande desafio a ser enfrentado.

Nesse sentido, a Seduc/PI, por meio da Unidade de Educação Técnica e Profissional (UETEP), como apoio aos programas de fortalecimento das ações pedagógicas e de infraestrutura das escolas, propõe diversificar e ampliar a oferta, buscando novas parcerias e investindo na contratação de professores. É preciso, ainda, criar estratégias administrativas, financeiras e pedagógicas como forma de garantir o

concurso público, a fim de promover a retenção e a valorização dos professores da rede de ensino, pois a rotatividade anual obriga o estado a recorrer aos processos seletivos simplificados para contratação de professores.

Devido às lacunas na contratação de docentes para as escolas de educação profissional e por não terem sido preenchidas as vagas de professores nos CEEPs, a saída encontrada pelo Secretário Estadual de Educação, pela equipe de gestores e técnicos, foi ampliar a jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais, concentrando a carga horária do professor em somente uma escola da rede. Dessa forma, os profissionais passariam mais tempo na escola, tendo mais tempo disponível para conhecer o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o regimento interno e a atuação da gestão escolar.

Mesmo assim, essa estratégia não contemplou a qualidade do trabalho dos professores, ainda não permitindo que eles se apropriassem dos espaços, das reuniões pedagógicas, do processo de ensino e aprendizagem, da formação continuada e dos projetos pedagógicos desenvolvidos em sua totalidade. Com isso, muitos profissionais são remanejados ou lotados em mais de um Centro de Educação Profissional, a fim de suprir a necessidade das áreas propedêuticas, durante seu período de contrato temporário na rede de ensino.

Dados de matrícula na educação profissional nos cursos técnicos de nível médio, no período 2010 a 2012, mostram o crescimento dessa modalidade de ensino na rede pública estadual. O número de matrículas (incluindo todas as redes de ensino) cresceu 78% no período de 2010 a 2011, chegando a 30.339 alunos em 2011. Entre 2010 e 2012, a matrícula na rede pública estadual passou de 9.361 para 20.097 alunos, sendo 16.477 em curso presencial e 3.620 em educação à distância (EaD). O referido crescimento, no entanto, não priorizou a inserção de políticas públicas para a retenção e a valorização dos professores da rede de ensino.

A crescente oferta de educação profissional tem contribuído para aumentar a demanda de acesso ao ensino médio integrado, exigindo que as políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino tenham os objetivos direcionados, também, ao direito de permanência na escola. Assim, a educação profissional não tem somente que se adaptar às novas necessidades mercadológicas da sociedade e dos processos produtivos dos municípios, mas, principalmente, tem que assumir um papel de destaque nesse processo, em que o perfil dos professores deve estar em



consonância com as competências e habilidades específicas exigidas pelo sistema educacional.

De acordo com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, em seu Artigo 1º, Incisos I, II e III, estão entre os objetivos da educação profissional:

[...] I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Nesse contexto, vale ressaltar que os objetivos transcritos preconizam a necessidade de qualificação profissional dos trabalhadores em educação, que deve ser estruturada e adequada à operacionalização da formação continuada oferecida na rede estadual de ensino. Entretanto, ao buscarmos reflexos da normatividade federal no estado do Piauí, percebemos a ausência de uma política de valorização e retenção dos professores. Isso acontece, em especial, na rede de educação profissional que, embora procure desenvolver formas de provimento para a contratação desses professores, com o intuito de suprir as demandas e as necessidades dos cursos técnicos ofertados pela Seduc, não consegue suprir as diretrizes repassadas pelo referido decreto.

Em 2012, a Seduc firmou convênio com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) para a oferta de cursos de licenciatura plena em áreas específicas, com vistas à qualificação de professores efetivos na rede estadual de ensino, objetivando, por um lado, atender ao dispositivo da Lei nº 9.394/96, que estabelece um prazo para qualificação em nível superior dos docentes que atuam no sistema de ensino (BRASIL, 1996) e, por outro, atender à demanda de formação inicial detectada pelo censo escolar. Os convênios celebrados beneficiaram, no período de 2010 a 2012, 2.639 professores.

Além do aprimoramento da estrutura física de boa parte dos CEEPs, há questões de gestão escolar, de recursos humanos e de ações pedagógicas que devem ser contempladas. A implantação de um plano de formação continuada e de atualização pedagógica para docentes, o reordenamento da oferta dos cursos de educação profissional, observando as demandas sociais e as demandas produtivas de cada região do estado do Piauí, são exemplos de necessidades que devem ser sanadas

para o melhor funcionamento das instituições de ensino, bem como para a melhoria da qualidade da educação.

Foi a partir da Lei nº 9.394/96 que a educação profissional passou a integrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a proposta de que o ensino médio fosse parte integrante na preparação do estudante para as formações técnicas, conforme os eixos tecnológicos dispostos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (BRASIL, 2008).

Esses avanços na Lei federal não foram suficientes para a proposição de uma política de valorização e retenção de professores que contemplasse as áreas propedêuticas no contexto do estado do Piauí. A política de contratação de docentes da Seduc/PI se baseia em processos seletivos simplificados temporários, nos quais bacharéis dos cursos de Administração, Agronomia, Turismo, Direito, Ciências Contábeis, Economia, Enfermagem, Secretariado Executivo, bem como os Tecnólogos em Alimentos e Segurança do Trabalho, que não possuem habilitação para o exercício em sala de aula, são integrados ao quadro de profissionais dos CEEPs. Essa celeuma, oriunda do descompasso entre as legislações federal e estadual, não permite que o estado do Piauí se organize para realizar concurso público voltado para o perfil de professores que o ensino técnico requer. Esse perfil está ligado aos conhecimentos específicos da área de trabalho, aliados a um envolvimento com o processo pedagógico, para atuar como um mediador da aprendizagem dos alunos.

Outro ponto importante é que, mesmo com a realização de processos seletivos simplificados, há uma carência de profissionais qualificados residentes e domiciliados nos municípios piauienses onde há algum CEEP. Na atual conjuntura administrativa estadual de educação, que rege os cursos técnicos de nível médio, não há contratação permanente para professores da área propedêutica e o piso salarial não é atraente, ficando abaixo do que é permitido em Lei – R\$ 1.814,00 para a carga horária de 40 horas semanais. Os professores temporários, por sua vez, recebem a metade do piso, pois a jornada de trabalho equivale a 20 horas semanais.

Considerando a realidade apresentada, a Seduc/PI precisa pensar na contratação de professores dos CEEPs como medida de extrema urgência, de forma a conseguir retê-los e valorizá-los profissionalmente. Negligenciar a contratação efetiva dos

professores da educação profissional seria colocar em risco a qualidade dos serviços prestados à sociedade e comprometer o desenvolvimento nas demais esferas sociais.

A partir do cenário investigado, surgem algumas questões, tais como: (i) quais as implicações da rotatividade de professores nos CEEPs no decorrer do período letivo? (ii) Quais ações podem ser implementadas visando à retenção e à valorização profissional dos professores da rede estadual de educação profissional no Piauí?

Essas questões revelam o caminho que será trilhado por esta pesquisa, que ainda está em andamento.

## 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: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.** 2008. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 12 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 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: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do Inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 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: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/pceb011\\_12.pdf](file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/pceb011_12.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de dezembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PIAUÍ. Secretaria Estadual da Educação e Cultura (Seduc/PI). **Regimento Interno da Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Piauí.** 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/secretaria.php?pg=2&ti=Regimento>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

## O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO DE OLIVENÇA (AM)

Jorge Barbosa de Oliveira\*

Helena Rivelli\*\*

Carolina Alves Magaldi\*\*\*

Eliane Bettocchi Godinho\*\*\*\*

O presente artigo foi produzido a partir da pesquisa realizada por Jorge Barbosa de Oliveira no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com Helena Rivelli, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, com as professoras Eliane Bettocchi Godinho e Carolina Alves Magaldi, orientadora e coorientadora, respectivamente. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional do primeiro autor, que exerce, desde 2012, a função de Coordenador Local do Curso de Pedagogia oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no polo do município amazonense de São Paulo de Olivença.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas e Coordenador Regional do Parfor em São Paulo de Olivença (AM).

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

\*\*\* Professora da UFJF. Doutora em Letras (UFJF).

\*\*\*\*Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora do Instituto de Artes e Design da UFJF. Doutora em Design (PUC-RJ).

O caso de gestão aqui apresentado objetivou compreender os principais entraves e dificuldades encontrados na implementação e no desenvolvimento do Parfor em São Paulo de Olivença. Nesse contexto, a relevância do Parfor está no fato de que o Amazonas possui considerável número de professores sem formação superior. No interior do estado, esses problemas se agravam, como é o caso de São Paulo de Olivença. De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2012, apenas 29,6% dos professores que atuavam nas escolas municipais possuía formação superior (BRASIL, 2013). Devido à representatividade desses números, o Parfor veio ao encontro dessa realidade, representando uma tentativa de solucionar, ao menos em parte, essa demanda por profissionais qualificados.

Apesar de a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica ter sido instituída somente em 2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 62, já previa a necessidade de formação docente para atuação na educação básica, conforme aponta seu enunciado:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologia de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 1996, p 46).

Ainda no bojo do discurso regulativo, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz em sua meta 15 a premissa de:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, (...) política nacional de formação dos profissionais da educação (...), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica

possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p 48).

Essa e outras metas do PNE forneceram subsídios para a efetivação de estratégias que buscam minimizar os obstáculos à formação superior dos professores da educação básica. Essas estratégias são importantes mediante a uma realidade que ainda carece de profissionais qualificados. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007, 68,4% dos docentes da educação básica no Brasil possuíam nível superior. Em 2013, esse índice alcançou 74,8%, mostrando que cerca de um quarto dos professores que atuavam na educação básica ainda não possuíam formação superior (BRASIL, 2013). A Tabela 1, a seguir, ilustra a situação descrita, apresentando o percentual de funções docentes com formação superior por etapa de ensino no Brasil:

**Tabela 1: Percentual de funções docentes com curso superior no Brasil (2013)**

Educação infantil			Ensino fundamental			Ensino médio	Educ. prof.	EJA	Educ. esp.
Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais				
60,8	59,6	62,3	79,0	72,2	84,6	93,1	89,2	83,1	85,8

Fonte: BRASIL (2013)

É possível perceber que o ensino médio concentra o maior percentual de professores com formação superior, enquanto as creches apresentam o menor percentual. Entretanto, esses números não refletem a realidade de locais com menor acesso ao ensino superior, como ocorre em algumas localidades do Norte e do Nordeste do país. Nesses locais, ainda é observado um alto índice de professores com formação considerada incompatível com a função que exercem, o que carece de alternativas que possibilitem essa formação.

Tomando como exemplo a região do Alto Solimões, no estado do Amazonas, todos os sete municípios que a compõem apresentam uma porcentagem de formação superior de seus professores inferior à média brasileira. Ainda de acordo com o MEC (BRASIL, 2013), no ano de 2013, o panorama na região era o representado pela Tabela 2, a seguir:

**Tabela 2: Formação dos professores da educação básica na Região Alto Solimões (2013)**

Município Professores com formação superior	
Tabatinga	61,9%
Benjamin Constant	53,4%
Atalaia do Norte	48,8%
Amaturá	74,4%
Santo Antônio do Içá	51,9%
Tonantins	51,9%
São Paulo de Olivença	42%

Fonte: BRASIL (2013)

Tais dados evidenciam que, dos municípios que compõem a Região do Alto Solimões, São Paulo de Olivença é o que possui a menor porcentagem de professores com formação superior na educação básica. Além disso, a situação é agravada pela realidade representada pelos professores indígenas que atuam no município: a Coordenação Municipal Escolar Indígena afirma que, em 2013, um quantitativo de 260 professores possuía apenas o ensino médio, contrapondo 62 profissionais graduados. Os dados apresentados justificam as ações articuladas, iniciadas nos últimos anos, com a implementação do Parfor na região.

Diante dessa demanda, este caso de gestão propõe um estudo diagnóstico dos principais aspectos relacionados à implementação e ao desenvolvimento do Parfor em São Paulo de Olivença. Para isso, concentramo-nos na seguinte questão: como o gerenciamento do Parfor no polo de São Paulo de Olivença tem contribuído para que o plano atinja seus objetivos na região?

Para a construção do diagnóstico que constitui a base deste trabalho, foram utilizados dados disponibilizados na Internet pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) e pelo Ministério da Educação, bem como informações fornecidas pela Secretaria de Educação de São Paulo de Olivença. Para aspectos mais específicos do gerenciamento do polo de São Paulo de Olivença, um questionário foi aplicado à Coordenação Geral do Parfor da Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Criado em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um programa emergencial implantado em regime de colaboração entre a Capes,



os estados, os municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior (IES). O plano tem como principal objetivo ofertar formação em nível superior exclusivamente para professores em exercício na rede pública da educação básica através da criação de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. Através do regime de colaboração entre a União e os entes federados, elabora-se um plano estratégico que deve apresentar um diagnóstico das necessidades estaduais e municipais de formação de profissionais da educação, envolvendo as instituições públicas de nível médio e superior, segundo sua capacidade de atendimento, e definindo obrigações recíprocas entre os partícipes (BRASIL, 2009a). Suas metas, entretanto, não foram suficientemente alcançadas, considerando que, quando o plano foi lançado, em 2009, a previsão era chegar a 2011 com 240 mil docentes matriculados. Ao final de 2010, o total de alunos se aproximava de 80 mil.

O nível de formação acadêmica dos profissionais da educação tem sido apontado como um dos elementos que produz impacto no sucesso de uma rede de ensino. Assim, as políticas públicas de qualificação docente ecoam positivamente na busca por melhoria da qualidade do ensino. Como já mencionado, a necessidade de formação superior dos professores da educação básica já era afirmada pela LDB de 1996. Isso foi ratificado pelo disposto no Artigo 11, Inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que preconiza a oferta especial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica (BRASIL, 2009b).

O Artigo 3 do mesmo decreto aborda, ainda, os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a saber: (i) promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; (ii) apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; (iii) promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; (iv) identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; (v) promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; (vi) ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos,

educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; eentre outros (BRASIL, 2009a).

O acesso dos docentes à primeira licenciatura é realizado por intermédio de turmas especiais oferecidas pelas IES em cursos de licenciatura para docentes ou tradutores intérpretes de libras em exercício na rede pública da educação básica, que não tenham formação superior. Já a segunda licenciatura é destinada aos professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, e que atuem em área distinta de sua formação inicial. A formação pedagógica é oferecida para docentes com nível superior em curso, que não seja licenciatura, que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Conforme informações disponibilizadas na Plataforma Freire<sup>18</sup>, até 2012, o Parfor havia implantado 920 turmas no Brasil. Havia, em 2013, 54 mil professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do Parfor, localizadas em 397 municípios do país. Nesse contexto, cerca de 28 mil alunos eram da região Norte, 20 mil alunos da região Nordeste, 753 alunos da região Centro-Oeste, 3.422 alunos do Sul e 3.847 do Sudeste. Estão, atualmente, em desenvolvimento, 194 cursos emergenciais presenciais de licenciatura, sendo 138 de primeira licenciatura e 56 de segunda licenciatura. No caso específico das duas turmas do curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor, no município de São Paulo de Olivença, os 69 alunos se enquadram no curso de primeira licenciatura, pois todos são docentes em exercício, mas não possuem formação superior.

A participação da sociedade no Parfor tem se efetivado por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, órgãos colegiados criados por meio do Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, para cumprir os objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem papel fundamental nesse levantamento de demandas. **D**entre outras atribuições, os fóruns têm responsabilidade na elaboração dos planos estratégicos, na aprovação das prioridades e nas metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, bem como nas demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas. A participação da sociedade é feita mediante a adesão dos órgãos, instituições ou entidades locais (estaduais e municipais) que

---

18

1 A Plataforma Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo MEC para gerenciar o Parfor. Pode ser acessado pelos coordenadores tanto para atualizar quanto para recolher informações dos cursos.

solicitam formalmente sua adesão técnico-operacional para promoverem a formação inicial de professores das redes públicas de educação básica.

Com o mesmo propósito, o Parfor adotou, para as Instituições de Educação Superior, a formalização de termos de adesão aos respectivos Acordos de Cooperação Técnica, em que se encontram estabelecidas as formas de implantação e execução dos cursos e programas do plano, com programação e indicadores definidos, tendo em vista a previsão de entrada dos alunos em cada curso. Os municípios têm participação efetiva no processo de validação das matrículas dos professores de sua esfera administrativa.

De acordo com a Capes (BRASIL, 2009a), para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente aos quais estiverem vinculados. Ao validar as pré-inscrições dos professores de sua rede, a Secretaria de Educação certifica que aquelas foram realizadas nos cursos da disciplina/etapa de atuação do docente em sala de aula. A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, aprova a participação do docente e o libera nos dias e horários fixados no projeto pedagógico, com o intuito de frequentar o curso sem prejuízo para suas atividades profissionais e no que tange à remuneração. Vale ressaltar que a pré-inscrição não garante vaga e matrícula na IES. Os pré-inscritos serão submetidos ao processo seletivo determinado pela IES, e os selecionados deverão comprovar, no ato da matrícula, possuírem os requisitos para participação no programa, bem como atenderem às normas acadêmicas da IES.

Para que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica possa atingir seu objetivo, cada órgão e setor envolvido deve cumprir a parte que lhe cabe no planejamento estratégico. As atribuições podem ser resumidas da seguinte maneira (BRASIL, 2009a):

- a. A Capes é responsável: (i) pelo financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas, (ii) pelo pagamento de bolsas para os professores que ministram aulas nas turmas especiais implementadas, (iii) pela promoção do processo de articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e as IES, na organização da oferta e implementação dos cursos; (iv) análise, homologação e publicação, na Plataforma Freire, do quadro de oferta de

curso e vagas; (v) transferência dos recursos às IES, nos termos da legislação federal pertinente; (vi) pagamento das bolsas concedidas no âmbito do Parfor Presencial diretamente aos beneficiários; (vii) acompanhamento da execução e da prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES.

- b. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente devem: (i) analisar e aprovar o quadro de oferta de cursos e vagas conforme a demanda das redes estaduais e municipais; (ii) ativar, na Plataforma Freire, os cursos aprovados para serem ofertados em seu estado; (iii) acompanhar a execução do Parfor, bem como a aprovação da oferta de cursos e vagas e a participação das IES.
- c. Os municípios interessados em participar do Parfor devem: (i) promover e articular as ações do plano no âmbito das escolas sediadas em seu município; (ii) validar as pré-inscrições dos professores de sua rede; (iii) aprovar a participação do docente e a liberação nos dias e horários para frequentar o curso, sem prejuízo para suas atividades profissionais e sua remuneração; (iv) articular-se com as IES, visando à compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação, ou a definição de alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais; (v) responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem etc.) destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação.
- d. As IES que aderirem ao Parfor serão responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e das turmas especiais do Parfor Presencial dentro das IES e nos órgãos competentes.

Em São Paulo de Olivença, o curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor é coordenado e executado pela Universidade do Estado do Amazonas. A UEA, em dezembro de 2009, deu início ao Programa de Formação Inicial dos Professores da Rede Pública de Ensino na modalidade presencial. O Parfor/UEA, atualmente, contempla nove cursos: Matemática, Letras, Ciências Biológicas, Geografia, Pedagogia, História, Pedagogia Intercultural e Ciências da Religião. São 50 turmas distribuídas em dezesseis municípios: Manaus, Manacapuru, Itacoatiara, Parintins, Borba, São Paulo

de Olivença, Tefé, Humaitá, Japurá, Uarini, Fonte Boa, Coari, Tonantins, Maraã, Alvarães e Autazes.

Os professores que ministram as aulas são selecionados por meio de processo seletivo, com edital expedido pela Reitoria da UEA. Os alunos que participam do curso são professores que estão em pleno exercício de sua profissão e pertencem às redes municipal e estadual de ensino. Assim, as aulas acontecem somente no período de recesso escolar, a fim de que possam participar sem prejuízo de suas atribuições profissionais. As turmas de primeira licenciatura em Pedagogia, que tiveram início em julho de 2010, têm previsão de término em julho de 2015. Esse curso apresenta-se principalmente para os professores municipais como uma oportunidade única de qualificação profissional, já que os possibilitará a efetivação do cargo através de concurso público. Em virtude disso, é o curso com maior demanda na UEA.

O Parfor foi implementado em São Paulo de Olivença, em julho de 2010, com o funcionamento de duas turmas do curso de Pedagogia. No início do curso, cada turma possuía 45 alunos. Atualmente, há uma turma com 33 alunos e outra com 36 alunos. Do total de estudantes, 42 exercem suas funções na sede do município, sendo que 15 exercem a função de docente na educação infantil, 22 exercem a função de docente no ensino fundamental do 1º ao 5º anos, 01 atua como docente do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, 01 atua como docente na educação de jovens e adultos, e 03 exercem a função de técnico da Secretaria Municipal de Educação.

Inicialmente, o curso funcionou nas instalações do prédio do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Devido às salas do PETI não oferecerem refrigeração adequada, houve uma reclamação por parte dos alunos e professores para que fosse disponibilizado outro local para o semestre seguinte. Já no ano de 2011, as aulas do curso passaram a funcionar em duas salas de uma escola estadual. Desde 2012, o curso de Pedagogia funciona em um Núcleo de Estudos Superiores, que foi comprado pela prefeitura municipal e adaptado para receber os cursos superiores em funcionamento no município. Além do curso de Pedagogia, funciona o curso de licenciatura em Matemática e o curso de Gestão Pública. Vale ressaltar que apenas o curso de Pedagogia é ofertado pelo Parfor, uma vez que os demais são cursos regulares oferecidos pela Universidade do Estado do Amazonas.

Apesar de se articular para garantir o funcionamento do Parfor no município, a Secretaria Municipal de Educação não possui uma gerência ou coordenação responsável pela gestão da formação de seus professores. A ausência dela, além de dificultar o levantamento de demandas de formação, tem prejudicado também a comunicação com a Coordenação Geral do Parfor/UEA e com a Coordenação do Curso de Pedagogia da UEA, ambas em Manaus, uma vez que, não havendo um setor responsável, todas as demandas vão diretamente para o Secretário de Educação, que nem sempre tem como atendê-las devido à variedade de suas atribuições.

A fim de identificar outros dificultadores em relação à implementação do Parfor em São Paulo de Olivença, foi encaminhado, via e-mail, à Coordenação Geral do Parfor/UEA, um questionário com questões abertas e fechadas a serem respondidas pelos quatro profissionais responsáveis por essa coordenação. Porém, apenas um questionário retornou, respondido pela Coordenadora Geral Adjunta. A intenção era conhecer alguns aspectos estratégicos específicos do funcionamento do Parfor em São Paulo de Olivença, como o apoio da UEA ao polo do município.

A partir desse questionário, foi possível distinguir, primeiramente, uma relativa ausência da Coordenação Geral em relação ao polo de São Paulo de Olivença. A Coordenadora Geral Adjunta informou que nunca visitou as instalações em que o Parfor é oferecido no município, contudo, acredita que o apoio material tem sido garantido e que o Parfor tem atingido seus objetivos na região. Foram, ainda, elencados alguns itens considerados empecilhos para o desenvolvimento do plano no município. Dentre esses, destacam-se: (i) atraso no repasse de verbas pelo governo estadual, (ii) falta de interesse dos professores em permanecerem no polo durante o período de aulas, (iii) dificuldades dos alunos de se deslocarem para as atividades no polo, (iv) falta de conhecimento sobre as bases legais do Parfor por parte dos responsáveis envolvidos, (v) dificuldades de comunicação com os responsáveis pelo Parfor na UEA, (vi) estrutura física do polo incompatível com as necessidades dos cursos oferecidos, (vii) baixo desempenho dos alunos devido ao pouco tempo dedicado ao curso e (viii) baixo desempenho dos alunos devido às dificuldades de aprendizagem.

Diante desses obstáculos, retomamos a questão colocada para as Coordenações regional e geral do Parfor, anteriormente citada neste artigo: (i) como o gerenciamento do Parfor no polo de São Paulo de Olivença tem contribuído para que o plano atinja

seus objetivos na região? Essa questão ainda pode ser desdobrada, de modo a levar esses gestores a pensarem em (ii) quais os principais obstáculos encontrados durante a implementação do Parfor em São Paulo de Olivença? (iii) Quais aspectos do Plano devem ser melhorados, bem como quais devem perpetuar?

A partir dessas questões, buscamos refletir sobre essa importante política de formação de professores.

## Referências

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**: Parfor presencial - manual operativo. 2009a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoParformar13.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2009b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 10 março 2015.

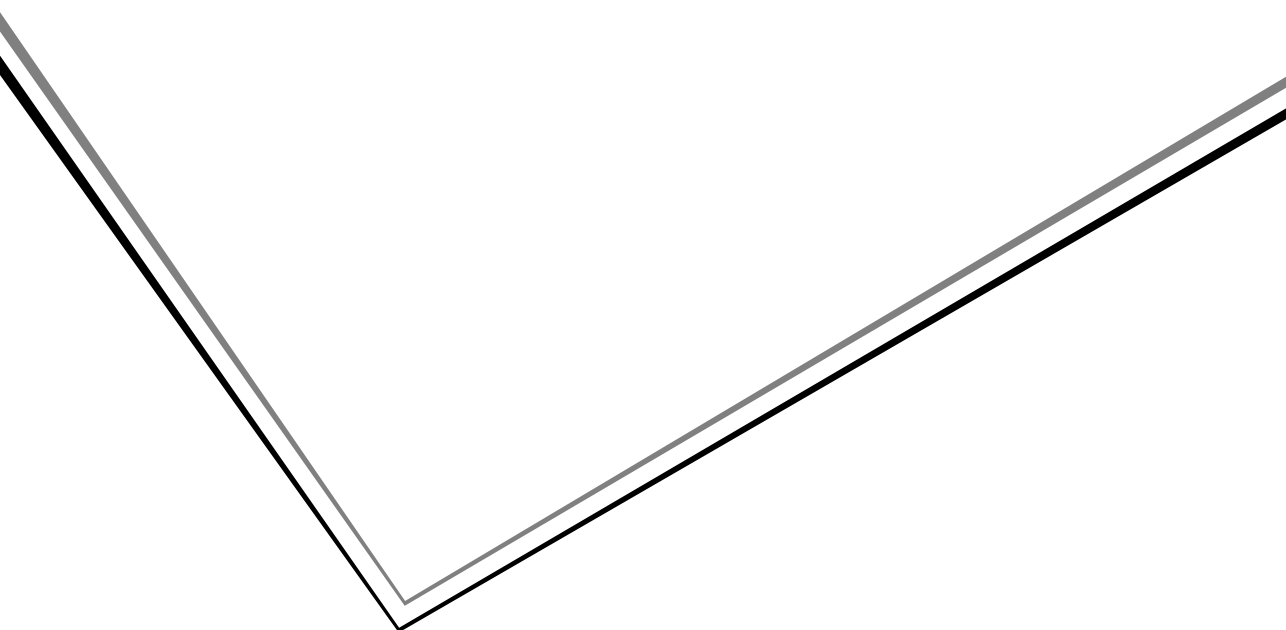
\_\_\_\_\_. **Observatório do PNE**. Formação de Professores. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do PNE. 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: 11 dez. 2014.



# SEÇÃO 8

POLÍTICAS PARA A EQUIDADE





## EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA POLÍTICAS DE EQUIDADE

Luísa Gomes de Almeida Vilardi\*

Este texto tem como objetivo apresentar os artigos que constituem esta seção, intitulada **Políticas para equidade**. Dito isso, é esperado que os trabalhos aqui apresentados assumam, enquanto eixo comum, a discussão sobre equidade. Sendo assim, nos propomos a construir um pensamento crítico a ser confrontado com as políticas pensadas para garantirem a equidade no campo educacional.

\* Analista de Formação em Educação à Distância do Núcleo de Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação. Mestre em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Uma vez alcançada a universalidade do acesso à escola, não em sua totalidade, mas em grande parte, tornou-se necessário verificar a qualidade do ensino ofertado. Para tanto, iniciaram-se as políticas de avaliação da educação por meio de exames periódicos, cuja finalidade seria fornecer um diagnóstico. Inicialmente, essa iniciativa deu-se somente no âmbito nacional. Posteriormente, essa preocupação se tornou pauta das agendas dos estados e municípios, iniciando-se o processo de descentralização da avaliação, que passou a acontecer nos âmbitos estadual e municipal.

Após dez anos de avaliação da educação e a partir dos diagnósticos dela provenientes, passou-se, então, a questionar o que poderia ser feito com os dados obtidos, ou seja, em que medida tais resultados poderiam dar subsídio para uma real alteração no cenário educacional. Eis que surgiram novas pautas, dentre as quais daremos destaque para o tema equidade. Ao se analisarem os resultados de desempenho dos alunos e das escolas é possível observar algo que os entrelaça: o fato de escolas com baixo nível socioeconômico, localizadas em regiões de periferia, com perfil de alunos semelhantes e alto nível de evasão e abandono, obterem baixo desempenho nas avaliações. Frente a isso, autores do campo da educação iniciaram um processo de reflexão sobre esse tema no cenário anterior às avaliações. Usaremos, aqui, dois desses autores: Dermeval Saviani e Paulo Freire.

Saviani (2008), ao observar os índices de evasão escolar e sua possível inter-relação com o indivíduo à margem da sociedade, investiga-os a partir de duas concepções teóricas. A primeira compreende a marginalidade como um desvio social, e a escola com o objetivo da equalização social. De acordo com Vieira (2012), tal linha teórica se alinha à pedagogia tradicional. A segunda concepção entende a marginalidade como uma resultante social, e a escola como o lugar privilegiado da manutenção da desigualdade social, relacionando-se com as teorias crítico-reprodutivistas. Essas são críticas, pois “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2008, p.13), e reprodutivistas por conceberem a escola como reprodutora da sociedade de classes (VIEIRA, 2012).

Em seu livro “A Pedagogia do Oprimido”, Freire (2005) traz à tona a discussão sobre a educação enquanto ferramenta para a prática de libertação do oprimido em busca da construção de um “ser mais”. Ou seja, vislumbra-se na educação uma ferramenta de libertação do sujeito. Para tanto, propõe que a pedagogia do oprimido é

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta pela sua libertação, em que esta pedagogia se fará e reparará (FREIRE, 2005, p. 34).

Com essa proposta, Paulo Freire vislumbra construir com os oprimidos meios para que se reconheçam nessa condição e, ao percebê-lo, lutem para modificá-la, sem, contudo, assumirem o lugar de opressores. Dessa forma, busca dar lugar para aqueles indivíduos excluídos da sociedade e do processo educacional, não somente através da igualdade, mas principalmente da equidade.

Tomando como base para reflexão a tese de Vieira (2012), deparamos-nos com a seguinte afirmação sobre equidade:

[...] tratar as diferenças de forma diferente para então possibilitar uma determinada igualdade objetivada previamente, por exemplo, de oportunidades sociais, após a conclusão da jornada do ensino médio, sendo bom para todos os interessados (VIEIRA, 2012, p. 36).

Isso quer dizer que, frente às diferenças que nos constituem enquanto seres humanos, sejam elas internas ou externas, as demandas pela equidade devem ajustar-se à existência de uma diversidade humana generalizada. Vieira (2012) ainda afirma que a definição de Soares e Andrade (2006) sobre equidade educacional confere uma associação da ação escolar ao nível socioeconômico, à raça e ao gênero do estudante:

[...] idealmente não basta que a escola seja boa; ela deve ser boa para todos os seus alunos, independente do nível econômico, cor da pele e gênero. De outra forma, existe alguma diferença na raça e gênero que a escola deva se preocupar, ou, conforme os autores supracitados concluem, a equidade educacional é “[...] definida como sua capacidade de acirrar ou amortecer o efeito do nível sócio econômico no desempenho dos alunos” (SOARES & ANDRADE, 2006 *apud* VIEIRA, 2012, p. 37).

Ao trazer essas reflexões, Vieira (2012) mostra que equidade difere de igualdade, pois são ontologicamente distintas. Além disso, frente ao exposto, podemos afirmar que ambos os autores – Paulo Freire e Dermeval Savani –, a despeito de suas diferenças, assumem pontos em comum, quais sejam: (i) vislumbram a educação como uma ferramenta para se modificar lugares e condições sociais, (ii) assumem

que os sujeitos foco desse processo educacional devem ser, prioritariamente, os marginalizados e os oprimidos e, por fim, (iii) defendem que os meios para a garantia da equidade só serão efetivos se foram pensados e construídos considerando-se quem são os povos à margem da sociedade e, por isso, oprimidos.

No cenário pós-avaliação, isto é, naquele pensado tendo em vista os resultados obtidos nas avaliações externas, há autores que buscam refletir sobre a equidade. Dentre eles, destacamos Nigel Brooke (2013). Em seus estudos, ele observa que em outros países há pesquisas que apontam que a escola pode ter um papel relevante na melhora do desempenho dos alunos (Efeito Escola). Sobre isso, afirma que:

[...] Após décadas de investimento na construção e em equipamento das escolas, e no fornecimento dos materiais essenciais a um ensino de qualidade, tornou-se evidente que sem políticas de equidade, que fazem uma discriminação positiva a favor das escolas localizadas em regiões que concentram famílias de baixa renda, as diferenças nos resultados de alunos de origens sociais diferentes não serão mudadas. Nessas escolas, a baixa aprendizagem, o abandono e a consequente perda de talentos precisam ser combatidos por meio de políticas de equidade que ofereçam condições especiais para os alunos e seus professores. Para funcionarem, essas políticas necessitam de duas coisas: primeiro, um acompanhamento constante dos resultados e, segundo, critérios para o remanejamento de novos recursos em direção àquelas escolas que estão em desvantagem (BROOKE, 2013, p. 55).

De acordo com Brooke (2013), os investimentos feitos nas avaliações, principais instrumentos para se pensar nas políticas públicas, só fazem sentido se promoverem ou buscarem promover a equidade, tendo em vista que se está pensado em redes públicas de ensino. Dito isso, apresentaremos os sete textos desta seção cujo fio condutor é a temática da equidade, os quais narram casos de gestão.

O primeiro texto desta seção apresenta um caso de gestão relacionado à política de Educação do Campo da Secretaria de Educação da Bahia. Esse caso baseia-se no fato de que, segundo dados do Censo (IBGE, 2010), 28% da população deste estado vivem em áreas rurais e, por isso, merecem atenção no que diz respeito às suas peculiaridades e ao direito à educação. Para se pensar em políticas voltadas para essa população, a Secretaria de Educação da Bahia possui uma Coordenação de Educação do Campo, a qual assume o papel de gestor e protagonista do caso. A questão que move este estudo diz respeito à gestão das políticas para a educação do campo quanto ao reconhecimento de identidades e à construção de um currículo

específico para esses sujeitos. Ao fim do texto, os autores apresentam questões que nos levam a refletir sobre o tema.

O segundo texto, assim como o primeiro, também assume como temática a educação no campo. Contudo, o contexto em que é narrado é a cidade de Manacapuru, localizada no estado do Amazonas. O caso de gestão investigado é a implementação do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Manacapuru, uma vez que, desde sua implementação, o Ideb dessas instituições vem aumentando progressivamente, ultrapassando, inclusive, as metas estabelecidas. Frente a isso, o caso busca compreender em que medida essa política de educação integral tem contribuído para com esses resultados e para a garantia dos direitos a uma educação que atenda às especificidades da educação no campo.

O terceiro, o quarto e o quinto textos desta seção discutem casos de gestão que acontecem em Minas Gerais. O terceiro artigo apresenta um caso da Superintendência Regional de Leopoldina, localizada no Polo Regional da Zona da Mata de Minas Gerais. O caso em questão tem como foco o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) em 20 escolas dessa superintendência, uma vez que os alunos, ao final do 3º ano, não apresentam as habilidades básicas que envolvem a alfabetização e o letramento. O quarto caso de gestão narrado é relativo ao Projeto Professor da Família – Profamília – e tem como protagonista o gestor da escola. Esse programa tem como público alvo os alunos do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais, residentes em regiões de acentuada vulnerabilidade social, que apresentam baixo desempenho escolar aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Sendo assim, o caso descrito se propõe a discutir quais ações são desenvolvidas pelo Profamília em uma escola sob a jurisdição da Secretaria Regional de Ensino de Janaúba, no município de Serranópolis, Minas Gerais, para elevar a participação das famílias na vida da escola.

O quinto caso de gestão narra a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola estadual de Belo Horizonte, que virou referência no município. Por isso, é foco deste caso, com o intuito de se compreender quais práticas pedagógicas são realizadas pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental nesta instituição de ensino. O protagonista deste caso é o gestor da escola, e os demais atores envolvidos são as professoras.

O sexto artigo desta seção busca analisar os desafios da gestão escolar frente aos casos de infrequência em uma escola da Crede 19 de Juazeiro do Norte, Ceará. Uma das particularidades do estado do Ceará é o fato de possuir legislações que tratam, especificamente, de evasão e abandono escolares, o que quer dizer que se constroem políticas públicas visando minimizar esse problema na realidade das escolas de sua rede. Nas diretrizes do projeto político pedagógico da escola onde o caso de gestão acontece, a família é inserida como fundamental nesse processo de minimização do abandono e evasão escolar. Como resultado, a unidade escolar alcançou uma taxa de evasão zero no ensino fundamental. Nesse sentido, os protagonistas são a equipe gestora da escola, juntamente com os outros atores, i.e., professores, alunos e família.

Por fim, o último texto narra o caso de gestão que envolve o Projeto da Nova Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Rio de Janeiro. A principal inovação desse programa foi modificar a estrutura da EJA, de fases semestrais para módulos. Essa nova configuração foi pensada tendo em vista os baixos resultados de desempenho obtidos nas avaliações externas dos Saerj e Saerjinho. A estrutura em módulos diminuiu a carga horária de aulas diárias e aumentou a duração da aula para 50 minutos. Busca-se, então, no caso apresentado, compreender em que medida essa nova configuração para a EJA vem contribuindo para o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Os sete textos apresentados buscam, enquanto casos de gestão, narrar situações problemas vivenciadas por alunos do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP/CAEd). Nesse sentido, buscam apenas narrar e descrever o cenário onde a problemática acontece e os principais atores envolvidos, sem se preocuparem em encontrar respostas, as quais serão buscadas no decorrer do desenvolvimento da dissertação.

De maneiras diferentes, porém com pilares comuns, todos os textos dessa seção apresentam casos de gestão cujos problemas principais se relacionam com a equidade. Os primeiros dois textos, por exemplo, buscam entender políticas pensadas para a população do campo, os quais, segundo Freire e Saviani, são marginalizados e oprimidos. Com isso, esses textos trazem à tona a necessidade de reconhecimento desses sujeitos como pessoas, que sendo diferentes e vivendo em



contextos distintos, precisam ser tratadas de forma diferenciada – conceito esse que assumimos, aqui, como equidade.

O terceiro texto, apesar de não assumir de maneira clara a temática da equidade, o faz no momento em que busca compreender uma política cujo foco é a alfabetização e o letramento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Ora, esse é o momento ideal para se pensar em como inserir essas crianças no mundo enquanto seres críticos e emancipados, e a alfabetização e o letramento são os caminhos que permitirão isso, para que elas, no futuro, não se tornem sujeitos à margem da sociedade.

O quarto texto, ao assumir como foco o Projeto Professor da Família, dá voz não só a essa política, como também nos permite refletir sobre a importância da família no contexto social dos alunos. Dadas as circunstâncias de vulnerabilidade social dos alunos que são foco deste programa, é preciso que a escola se aproxime deles por meio de suas famílias, na tentativa de compreender o que acontece nesse contexto e se reflete na escola. Com isso, buscam-se minimizar a evasão e o abandono, permitindo com que continuem seus estudos.

O quinto texto narra um caso de gestão de sucesso. A escola foco deste caso é referência no atendimento educacional especializado, o que dizer que esse caso é simbólico desta seção sobre equidade. É a escola fazendo o seu papel na tentativa de buscar reverter o quadro de exclusão a que essas pessoas estão submetidas na sociedade.

O sexto texto traz a temática da equidade relacionada à política de minimização da infrequência escolar. Para tanto, narra o caso de uma escola do Ceará que consegue zerar essa taxa. Um caso exemplar em que políticas para a equidade são praticadas e têm alcançado resultados positivos. O último texto dessa seção descreve e problematiza a nova proposta para a Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro. Essa política busca, em sua essência, oferecer oportunidades diferentes para aqueles que precisam de tratamento diferenciado.

Apresentados alguns referenciais e, a seguir, os casos e suas temáticas, esperamos ter contribuído com um olhar crítico sobre as políticas que vêm sendo pensadas para a garantia da equidade no sistema educacional. Que a leitura dos casos seja produtiva e que não nos esqueçamos de que, apesar das iniciativas aqui pontuadas em busca da equidade, ainda há muito a ser feito nesse sentido.

## Referências

BROOKE, N. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, pp. 34-62, abr./ago. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, M. A. **Como as escolas fazem a diferença?** Análise da eficácia e da equidade nas escolas avaliadas no projeto GERES 2005 de Salvador. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012. 191 p. Tese (Doutorado), Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

## O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA

Givandete Evangelista dos Santos \*

Vítor Fonseca Figueiredo\*\*

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim \*\*\*

O presente texto foi redigido com base na pesquisa de dissertação da mestranda Givandete Evangelista dos Santos, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/PPGP-CAEd, em parceria com o assistente de orientação Vítor Fonseca Figueiredo e com a orientadora Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim. A dissertação assume como temática a educação no campo, e elege para investigação a gestão da política de educação no campo da Coordenação de Educação do Campo/CEC da Secretaria de Educação da Bahia/SEC. Frente a isso, neste artigo, apresentaremos o caso de gestão que mobilizou a pesquisa de mestrado e, inicialmente, apresentaremos o histórico da educação do campo no Brasil.

\*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Coordenadora de Educação do Campo na Secretaria de Educação da Bahia/SEC.

\*\*Assistente de orientação no Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Especialista em educação à distância e mestre em História (UFJF).

\*\*\*Professora/orientadora do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Professora da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O debate sobre a educação do campo no Brasil ganhou força a partir de 1989, após a mobilização de diferentes movimentos sociais. Essa deu origem à primeira “Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, realizada na cidade goiana de Luziânia. Nessa conferência, líderes sociais, sindicais e estudiosos analisaram as condições de acesso à educação e as dificuldades enfrentadas pela população do meio rural nos diferentes níveis de escolarização. Ao final do evento, foi constatada a ausência ou a inadequação das políticas públicas com relação à educação no campo. Essa constatação impulsionou os movimentos sociais e sindicais em busca da construção de uma estratégia em defesa da formulação de um projeto de desenvolvimento educacional específico em prol dos camponeses (CONFERÊNCIA, 1988).

A partir dessa mobilização, foram firmadas as bases do “Movimento pela Educação do Campo”. A intenção era organizar a luta pelo acesso e pela permanência dos povos da zona rural na escola pública, além de reivindicar a construção de uma escola que esteja no campo, enquanto espaço geográfico, e que também seja capaz de incorporar práticas que atendam aos diferentes grupos que vivem neste espaço. A ação política dos sujeitos que demandam essa modalidade de ensino perpassa o entendimento de sua especificidade: são populações que têm o direito de ser educadas nos lugares onde vivem e conforme suas características e necessidades. Esse é um projeto de ensino que propõe um novo olhar, que busca romper com uma visão estigmatizada do rural como espaço do arcaico, em contraposição com a cidade, caracterizada como o moderno (COMILO, 2008).

Por muito tempo, o que houve no Brasil foi uma transposição de modelos de ensino tipicamente urbanos para a realidade camponesa. Tais modelos não levavam em conta os anseios e as características dos povos do campo, o que contribuía para reforçar os preconceitos. Outro grave problema era a oferta deficiente de ensino em todos os seus níveis e modalidades. Em 2007, o Ministério da Educação/MEC publicou o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007a). Esse documento foi o resultado de um levantamento que apontou as dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo no Brasil, tais como: (i) a questão da infraestrutura; (ii) a dificuldade de acesso às escolas; (iii) a inadequação do transporte escolar; (iv) a fragilidade na formação de professores; (v) a ausência de entendimento da educação básica do campo; (vi) a descontextualização das propostas pedagógicas; (vii) o baixo desempenho dos alunos; (viii) as altas taxas de distorção idade-série; (ix) o abandono

escolar; (x) os baixos salários e a sobrecarga de trabalho dos professores; e (xi) o alto número de escolas fechadas devido às políticas de nucleação das escolas (BRASIL, 2007a).

Os problemas educacionais nas áreas rurais eram graves. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, com base em levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, em 2004, o índice de analfabetismo no campo era de 25,8% da população com 15 anos ou mais. A título de comparação, nas áreas urbanas, essa taxa era, no mesmo período, de 8,7%. Na região Nordeste, a situação era ainda mais séria, uma vez que o analfabetismo atingia 16,8% da população urbana e 37,7% da rural (BRASIL, 2007b).

Conforme dados de 2005, dos alunos matriculados no campo, 71,5% cursaram o primeiro segmento do ensino fundamental, 28,5% cursaram o segundo segmento, e apenas 2,5% fizeram o ensino médio (BRASIL, 2007b). Os números revelaram que a oferta de ensino no campo, sobretudo de nível médio, constituía um desafio para os sistemas públicos.

Para o enfrentamento do quadro de carências da educação do campo, o governo federal, sobretudo a partir do ano 2000, procurou criar instâncias específicas e promulgar documentos norteadores para essa modalidade de ensino. Dentre as medidas do governo, destaca-se a criação pelo MEC, em 2003, da Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade/SECAD, responsável por atender às demandas por uma educação diferenciada. O objetivo, com a criação desse órgão, foi contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, e para a promoção da educação inclusiva e dos direitos humanos, com a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Outro destaque na operacionalização da política foi a criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo no âmbito do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - MEC/Secad, em 2004, com o objetivo de construir as bases para uma educação do campo no país. Houve, também, a criação, no MEC, de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo/GPT. Posteriormente, o GPT transformou-se na Comissão Nacional da Educação do Campo/Conec, órgão colegiado, de caráter consultivo, que instituiu a

participação efetiva dos movimentos sociais, sindicais, entidades e organismos na construção da política pública de educação dessa modalidade.

O atendimento às especificidades, desdobrado nas políticas públicas transversais e intersetoriais, impactou nos estados e nos municípios no sentido de fomentar o desenvolvimento de políticas específicas para os diferentes grupos sociais e étnicos da sociedade, dentre eles, os povos do campo. O desafio imposto aos estados e municípios passou a ser o cumprimento das diretrizes nacionais do MEC, além de desenhar e implementar políticas próprias para atender a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação ambiental, a educação em direitos humanos, a educação especial, a do campo, a escolar indígena, a quilombola e a educação para as relações étnico-raciais.

A preocupação governamental de atender os variados grupos étnicos e sociais com políticas específicas da área educacional encontrou especial atenção na Bahia, estado que possui uma grande diversidade sociocultural, sobretudo no campo. Nele, estão presentes variados grupos de identidade que, de modo geral, são categorizados pelas formas de produção que os subsidiam, tais como: agricultores familiares, camponeses, arrendatários, pescadores, ribeirinhos, assentados, acampados da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas, atingidos por barragens, fundo e fecho de pasto<sup>1</sup>, dentre outros. Segundo dados do Censo de 2010 do IBGE, dos 14.021.432 habitantes do estado, cerca de 28% vivem em áreas rurais, o que corresponde a 3.916.214 pessoas (IBGE, 2010).

Em função da expressividade desses números, a educação do campo passou a ocupar um lugar específico na Secretaria de Educação da Bahia/SEC em 2004, ano em que foi criada a Coordenação Estadual de Educação Indígena e do Campo/CIN, unidade cuja responsabilidade era implementar as políticas direcionadas a esses povos. De acordo o Plano Estadual de Educação de 2006, a coordenação tem como principais atribuições o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das ações para essas modalidades de ensino, em articulação com os diversos setores da secretaria e com outras instituições (BAHIA, 2006).

---

1 Fundo e fecho de pasto são famílias que vivem em comunidades tradicionais cuja principal característica é o uso comum da terra para a criação de animais e para a agricultura. Trata-se não apenas de um sistema produtivo, mas de um modo de vida. Estas comunidades, de modo geral, estão localizadas nas regiões de cerrado e de caatinga do Nordeste brasileiro.

Todavia, atender a educação do campo nos mais diferentes níveis e modalidades não é uma tarefa simples, sobretudo para um estado com grandes dimensões territoriais e com um contingente de residentes em área rural tão elevado.

Para a definição deste caso de gestão, analisamos os documentos federais que têm regulamentado a educação do campo, além das definições da SEC para esta modalidade de ensino na Bahia. Também foram úteis observações do trabalho desenvolvido pelos técnicos da Coordenação de Educação do Campo e, conseqüentemente, das dificuldades para a articulação desta modalidade de ensino com as superintendências que compõem a estrutura da secretaria de educação. A coleta das informações nos documentos legais e nas observações foi importante para a compreensão tanto do contexto institucional e político-legal do caso de gestão, como para a definição do gestor protagonista, isto é, da equipe da Coordenação da Educação do Campo, além dos demais atores envolvidos: as superintendências que compõem a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e os gestores desse órgão.

A educação do campo passou a ocupar, do ponto de vista legal, um maior espaço nas políticas educacionais da Bahia a partir da publicação do Plano Estadual de Educação/PEE, em 2006. Desde então, a SEC passou a implementar vários projetos com vistas a atender os povos da área rural. Ao investir na educação do campo, a secretaria assumiu o compromisso com uma política que visa universalizar o acesso à educação dos que vivem e trabalham no campo. O foco das ações da SEC está no enfrentamento das dificuldades no processo de reconhecimento das identidades campesinas e na construção de um currículo capaz de atender às especificidades desses povos.

No atendimento educacional às áreas rurais, na SEC, as ações são partilhadas em vários setores, o que demanda uma intensa articulação institucional promovida pela Coordenação de Educação do Campo/CEC. A CEC desenvolve as ações com o objetivo de fortalecer a inclusão educacional e a permanência e o sucesso de todos os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Até 2007, a educação das populações do campo era vista de forma residual na estrutura da SEC, e integrava a Coordenação de Educação Indígena e do Campo. A partir de então, foi desvinculada da Coordenação de Educação Indígena e passou a contar com dotação orçamentária própria. A CEC integra a Diretoria de Ensino e suas Modalidades/DIREM, que congrega as modalidades e temáticas: (i) educação do campo; (ii) educação indígena;

(iii) educação especial; (iv) educação de jovens e adultos e (v) educação para as relações étnico-raciais, (vi) de gênero e sexualidades, que integram a educação escolar quilombola.

Ao observarmos o organograma da Secretaria na Figura 1 é possível perceber a necessidade de uma atuação em conjunto com várias coordenadorias no sentido de responder às demandas oriundas da educação do campo, quais sejam: (i) a oferta de todos os níveis e modalidades da educação de modo a atender às necessidades específicas de cada contexto; (ii) o desenvolvimento curricular em consonância com as demandas sociais em todas as formas de produção de vida no e do campo baiano, e (iii) o atendimento articulado da escolarização com os projetos de desenvolvimento local.

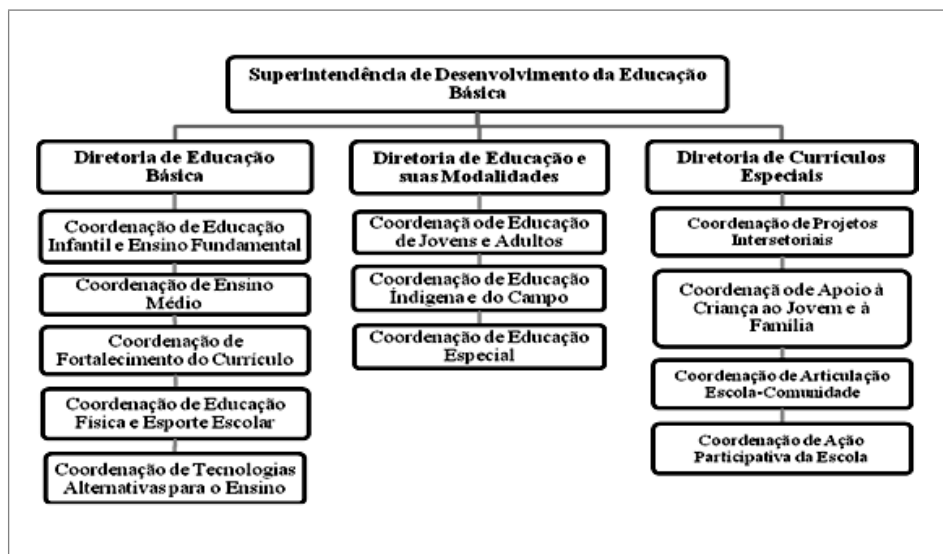


Figura 7. Organograma da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica/SUDEB da Secretaria de Educação da Bahia/SEC (2014)

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2014).

A Coordenação de Educação do Campo se vincula à Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica/SUDEB, mas cada nível de ensino está sob a responsabilidade de diretorias e de coordenações específicas. Para compreender essa concepção, optamos por explicitar como cada nível de ensino e algumas modalidades estão distribuídos na SEC. Desse modo, é possível compreender melhor as dificuldades de atuação da CEC.



Está sob a responsabilidade da SUDEB o planejamento, o acompanhamento e o desenvolvimento do currículo da educação básica. Contudo, as ações se concentram nas etapas de educação infantil e de ensino fundamental. Vale salientar que a implementação da política de educação do campo, que contempla a oferta do ensino fundamental anos finais e ensino médio no campo é uma necessidade premente. Segundo um estudo realizado por Molina, Montenegro e Oliveira, em 2009, para o Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, para cada duas vagas nos anos iniciais do ensino fundamental existe apenas uma para os anos finais e, para cada seis vagas nos anos finais, há apenas uma para o ensino médio. Tais dados evidenciam as dificuldades dos habitantes do campo em darem continuidade aos estudos (MOLINA, MONTENEGRO & OLIVEIRA, 2009).

Já o ensino médio implementado no campo baiano está sob a responsabilidade de uma coordenação específica e é oferecido com base em mediação à distância. O ensino médio com intermediação tecnológica / EMITEC visa a superar os desafios oriundos da questão geográfica, da extensão territorial do estado e da dispersão das populações no campo. O EMITEC está presente em 150 municípios do interior da Bahia e conta, atualmente, com 17.377 estudantes matriculados, 722 telessalas e 949 turmas distribuídas em 430 localidades rurais. O projeto se tornou uma alternativa pedagógica para atender os alunos das áreas mais remotas do estado, que acompanham as aulas transmitidas, em tempo real, de um estúdio implantado no Instituto Anísio Teixeira, em Salvador. Nas localidades, as aulas são acompanhadas, em cada sala de aula, por um mediador. Embora o EMITEC possibilite o acesso e a conclusão da educação básica, possui um formato que não atende às necessidades específicas dos povos do campo, tanto no que se refere ao currículo padrão, que desconhece os saberes e a cultura dessas populações, quanto na desvinculação com os projetos de desenvolvimento locais.

Com relação à educação profissional demandada no campo, essa é responsabilidade da Superintendência de Educação Profissional/SUPROF, cujas funções são coordenação, execução, acompanhamento, supervisão e avaliação das políticas, programas, projetos e ações de educação profissional, inclusive orientação e certificação. A qualificação profissional é uma forte demanda na educação do campo, e vincula-se ao projeto de desenvolvimento dos povos camponeses de modo sustentável. Convém destacar que há um programa específico, executado

pela SUPROF, de qualificação para os residentes das áreas rurais, o PROJOVEM Campo - Saberes da Terra, que oferece qualificação com escolarização para os jovens que não concluíram o ensino fundamental.

Outro programa que a SEC possui e que está em constante relação com a educação do campo no âmbito dos municípios é o Programa de Apoio à Educação Municipal/ PROAM, responsável por promover a integração entre as políticas educacionais da SEC e as das secretarias municipais, com o intuito de estabelecer cooperação entre os sistemas. A ideia consiste em apoiar os municípios na organização de seus processos pedagógicos e burocráticos na área educacional. Nessa perspectiva, o PROAM desenvolve ações como elaboração de planos municipais de educação, formação de gestores escolares e conselheiros, assessoramento à elaboração e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a reestruturação administrativa de secretarias municipais de educação. O PROAM se situa na estrutura do gabinete do secretário, e desenvolve um papel fundamental de articulação institucional. Por isso, deve estar articulado às ações de implementação da educação do campo no estado.

Para definir de forma incisiva a educação do campo na pauta das políticas públicas, em 2010, o Decreto Federal 7.352 elevou essa modalidade de ensino à condição de política pública, e assegurou a ampliação da oferta de educação básica e superior às populações das áreas rurais (BRASIL, 2010). Além disso, o Decreto determinou que a ampliação deveria ser desenvolvida em regime de colaboração entre os entes federados, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB<sup>2</sup> (BRASIL, 1996). Para que se cumpra esse objetivo legalmente constituído, é necessário assegurar os instrumentos políticos, jurídicos e administrativos para a gestão da política, o que não pode prescindir de um articulado sistema de gestão colaborativa, envolvendo as instâncias governamentais e não governamentais no sentido de traduzir em ações, programas e projetos a política de educação do campo.

---

2 O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos estados, municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para o atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições: I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação diretrizes e metas para o desenvolvimento e para a manutenção da educação do campo; II - os estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e III - os estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e de outras instituições afins, com vistas a colaborar para com a formulação, a implementação e o acompanhamento das políticas de educação do campo (BRASIL, 2010).

Porém, uma dificuldade ainda observada dentro da estrutura dos sistemas públicos, sobretudo nas secretarias municipais e estadual de educação, refere-se ao tratamento diferenciado requerido pela educação do campo com relação à organização do tempo, do espaço, dos conteúdos, da metodologia e dos processos de aprendizagem. Os sistemas, de modo geral, utilizam procedimentos uniformes que nem sempre se adequam à realidade do campo. Para uma implementação bem sucedida da educação do campo, é necessário que gestores e técnicos compreendam as especificidades das áreas rurais.

Na educação do campo, há formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias. Portanto, a educação, a formação desses povos, as aprendizagens e a socialização têm especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas, nos instrumentos de gestão e no entendimento, por parte dos técnicos e administradores. Na medida em que os sistemas não se apropriam devidamente das características específicas do atendimento educacional do campo, tende a continuar a existir, no interior das secretarias, a atuação de setores específicos e isolados na tentativa de responder pela complexidade de ofertar o ensino para essas populações.

A Coordenação de Educação do Campo/CEC, imbuída da demanda de oferecer um tratamento diferenciado aos sujeitos presentes no campo baiano, tem como tarefa a articulação, a formulação e a implementação de políticas e programas num cenário composto por 417 municípios. Considerando a diversidade e a especificidade das tarefas tratadas pelos diferentes setores que compõem a Secretaria de Educação, podemos questionar a efetividade das ações da Coordenação de Educação do Campo. Esse questionamento ganha maior relevo ao identificarmos que, apesar da difícil tarefa de articular ações específicas para a educação do campo com diferentes coordenadorias, a CEC é composta por uma equipe formada por apenas 06 profissionais. Desses funcionários, 03 são pedagogos, 01 possui formação em Letras e 02 ainda cursam o ensino superior na área de engenharia industrial. Portanto, não há, atualmente, nenhum profissional com formação específica em educação do campo capaz de contribuir para a articulação e a gestão dos programas e projetos voltados especificamente para essa modalidade de ensino.

O quadro apresentado sobre a educação do campo na Bahia sugere a complexidade dessa modalidade de ensino, e instiga-nos a pensar nos desafios de sua

implementação. Nesse sentido, surgem os seguintes questionamentos: (i) como se dá a articulação da CEC com os diferentes setores da Secretaria de Educação? (ii) Como acontece efetivamente essa articulação? (iii) Como a SEC está conseguindo atender as especificidades da educação do campo em face do reduzido contingente de recursos humanos na coordenação responsável por essa modalidade de ensino?

## Referências

BAHIA. **Lei nº 10.330**, de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2013/plano-estadual-de-educacao-item-5.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Organograma da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica/SUDEB**. 2014. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/todospelaescola/estrutura-organizacional-secretaria-da-educacao-do-estado-da-bahia>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Proneira. Brasília/DF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacao-continuada&Itemid=230](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacao-continuada&Itemid=230)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007b. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 14 de mar. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 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: 14 mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**. Brasília/DF. 2007a. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educacaocampo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

COMILO, M. E. da S.. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, C. & MARTINS, F. J. (Orgs.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre, Campo Mourão: EST Edições, Fecilcam, 2008.

**CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação Básica do Campo.** Brasília/DF. 1988. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. **Censo 2010.** Bahia. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_bahia.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_bahia.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

MOLINA, M. C. ; MONTENEGRO, J. L. de A. & OLIVEIRA, L. L. N. de A. **Das desigualdades aos direitos:** a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília/DF: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2009. Disponível em: <[http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/das-desigualdades-aos-direitos-a-exigencia-de-politicas-afirmativas-para-a-promocao-da-equidade-educacional-no-campo/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/das-desigualdades-aos-direitos-a-exigencia-de-politicas-afirmativas-para-a-promocao-da-equidade-educacional-no-campo/at_download/file)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

## A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO DE MANACAPURU/AM

Antonio Menezes da Costa\*  
Amanda Sangy Quiossa\*\*  
Denise Vieira Franco\*\*\*

Esse texto foi escrito a partir da pesquisa de mestrado de Antonio Menezes da Costa, coordenador estadual da educação do campo no Amazonas (Seduc/AM), em parceria com Amanda Sangy Quiossa, mestre em Educação (UFJF) e suporte de orientação do PPGP, e com a orientadora Denise Vieira Franco, doutora em Educação (UFJF). O caso de gestão aqui apresentado se propõe a realizar uma reflexão sobre a implementação do Programa Mais Educação (PME) no estado do Amazonas, a partir do estudo de caso de duas escolas estaduais de Manacapuru/AM.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador Estadual da Educação do Campo no Amazonas na Seduc/AM.

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

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF. Doutora em Educação (PUC-RJ).

Para a construção deste trabalho, foi realizada uma pesquisa documental, em que foram consultados os atos normativos que regulamentam o PME, como o decreto nº 7.083/2010, a Portaria Interministerial nº 17/2007 e os documentos e materiais produzidos pelo MEC. Além disso, foram utilizados dados disponibilizados pela secretaria estadual de educação do Amazonas sobre a implementação do PME. Para embasar as reflexões empreendidas no trabalho, foram consultados autores como Leher (2003), Arroyo (2004) e Rosa (2012).

A questão que norteia a pesquisa de mestrado em que foi embasado este artigo busca verificar a relação entre a implementação do PME pela gestão das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Rosário e Mário Silva Dalmeida, e seus reais desdobramentos. A pergunta que se coloca é a seguinte: Como tem acontecido a implementação do PME nas escolas do campo do município de Manacapuru?

Essa questão central busca compreender como aconteceu a implementação do PME em escolas estaduais do campo de Manacapuru, buscando perceber se o Manual de Orientação de Educação Integral – MOEI foi seguido e quais foram os desdobramentos desses procedimentos nos resultados das escolas. Os outros objetivos do estudo são: (i) pesquisar se a proposta de educação integral é de fato executada nas escolas conforme orienta o MOEI; (ii) consultar se os planos de atendimento são definidos de acordo com os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo; (iii) entender como os macrocampos são executados e de que forma é realizado o monitoramento de seus resultados. Além disso, buscamos perceber se as escolas conseguiram cumprir as recomendações de implementação do PME, tais como: criação dos conselhos escolares, ampliação progressiva da jornada escolar para pelo menos sete horas, promoção da participação das comunidades na gestão escolar, organização do currículo na perspectiva da educação integral e do campo.

Neste estudo de caso, os sujeitos protagonistas são os gestores das escolas objetos de pesquisa. Podemos citar como demais atores envolvidos: o coordenador do PME na regional de Manacapuru, os pedagogos, o professor comunitário, o monitor e os alunos.

Para buscarmos refletir sobre esta questão de investigação, é importante nos debruçarmos sobre o programa Mais Educação (PME). Esse foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PME representa uma estratégia do governo federal através do Ministério da Educação, no



processo de ampliação da jornada escolar e da organização curricular, tendo como base a educação integral tanto em escolas urbanas quanto nas de campo. Segundo o site do MEC, as escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolverem atividades que estão agrupadas nos seguintes macrocampos: (i) acompanhamento pedagógico, (ii) educação ambiental, (iii) esporte e lazer, (iv) direitos humanos em educação, (v) cultura e artes, (vi) cultura digital, (vii) promoção da saúde, (viii) comunicação e uso de mídias, (ix) investigação no campo das ciências da natureza e (x) educação econômica.

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. O PME surgiu como uma ação política pública de diferentes governos em prol da educação integral como uma alternativa para combater dados negativos da educação brasileira. Segundo Garcia (2013), esse programa

[...] surgiu como uma ação da política pública de educação integral, no segundo mandato do governo Lula, como resultado de um relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2006, o qual trazia dados nada animadores, apesar da política de universalização do ensino fundamental no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O país contemplava altas taxas de repetência, evasão escolar e, conseqüentemente, analfabetismo, além de altas taxas de desemprego e salários baixos aos que se encontravam empregados (LEHER, 2003 apud GARCIA, 2013, p. 16).

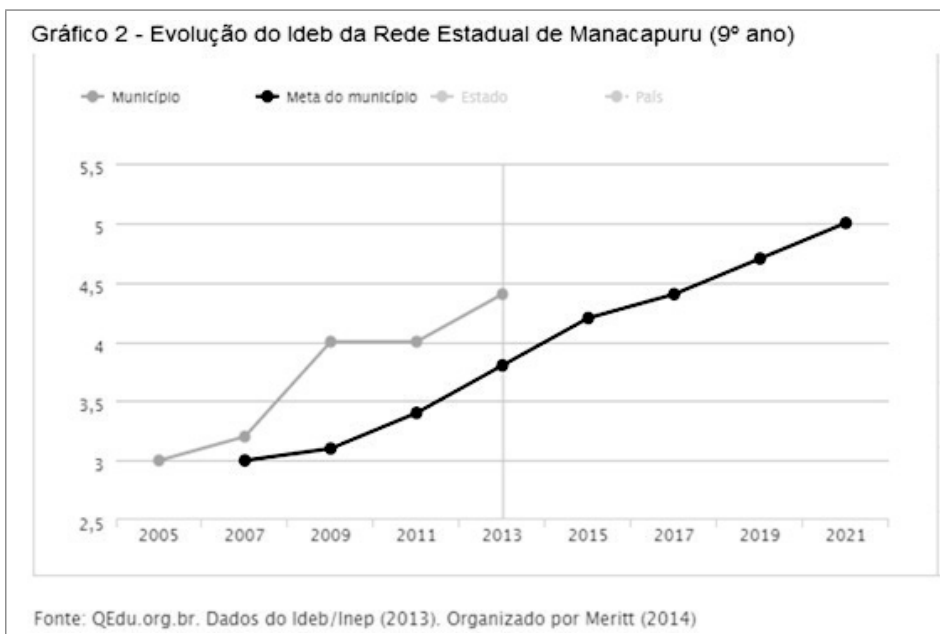
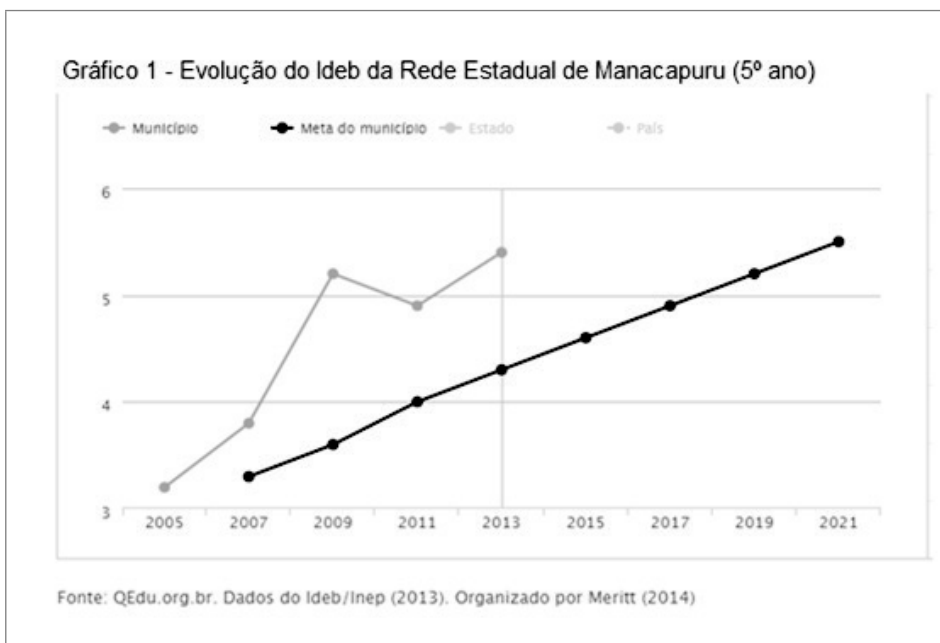
A partir do que o autor traz e da descrição da política, é possível perceber que ela foi pensada como uma estratégia que promoveu a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Além disso, a política buscou promover o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e outros atores sociais, incluindo também as famílias.

A perspectiva de educação integral que embasa a proposta compreende a aprendizagem como algo conectado à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. Nesse sentido, faz-se importante que o programa seja colocado em prática de acordo com as especificidades da escola e de seus alunos, o que envolve a modalidade de ensino oferecida, do campo ou não.

Sobre os critérios para a seleção das escolas participantes do programa em 2012, foram selecionadas: (i) aquelas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010; (ii) aquelas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes, que já fazem parte do PDE/Escola; (iii) escolas estaduais e/ou municipais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007 e que, em 2009, ficaram com o Ideb abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais.

No estado do Amazonas, o programa teve início, em 2008, com 19 escolas da capital. Em 2009, esse número passou para 96 escolas (sendo 71 estaduais da capital e 06 estaduais do município de Manacapuru). Em 2010, por sua vez, foi para 143 escolas. Em 2011, ocorreu uma expansão para 26 municípios, totalizando 189 escolas estaduais. Em 2012, expandiu para 303 escolas estaduais, totalizando 172.310 alunos participantes do programa e, em 2013, chegou a 347 escolas atendidas, sendo 200 instituições de 44 municípios, totalizando 53.012 alunos.

A pesquisa, base deste trabalho, é realizada no município de Manacapuru, o qual pertence ao estado do Amazonas. Localiza-se ao sul de Manaus, capital do estado, a cerca de 84 quilômetros de distância. Ocupa uma área de 7.329,234 km<sup>2</sup> e sua população, segundo estimativa do IBGE em 2012, era de 86.985 habitantes, sendo, assim, o quarto município mais populoso do estado. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,614, inferior à média nacional, e médio se comparado ao IDH apresentado pelo estado, que foi de 0,674. As escolas da rede estadual de Manacapuru, até o ano de 2005, apresentavam resultados preocupantes. No entanto, a partir de 2009, começou a apresentar considerável evolução, conforme o Índice de Desempenho da Educação Básica – Ideb, tanto nas escolas que ofertam os anos iniciais quanto nas que oferecem os anos finais do ensino fundamental, como é possível observar nos Gráficos 1 e 2:



Os dados do Gráfico 1 indicam que o Ideb do 5º ano do ensino fundamental da rede estadual de Manacapuru era 3,2 em 2005, e no ano de 2009, houve um salto para 5,2, o que demonstra que, possivelmente, novas variáveis tenham influenciado no

desempenho. A relevância desse aumento ficou mais evidente na medida em que esse índice ficou acima inclusive da meta do município, que era de 3,6 para 2009.

Essa evolução também foi constatada quando analisamos o Ideb do 9º ano dessa rede que, em 2005, apresentava um índice de 3,0 e, em 2009, saltou para 4,0, superando a meta para esse período, que era de 3,1. Acreditamos, portanto, que a implantação do Programa Mais Educação pode ter influenciado de maneira positiva na melhora desse índice.

O município de Manacapuru começou a implementar o PME a partir do ano de 2009, em seis escolas estaduais, inicialmente na área urbana. No ano de 2010, passou para dez escolas urbanas e, em 2012, chegou a 17 instituições, sendo quatro do campo, as primeiras do estado a receberem o programa. Em 2013, atingiu o número de 18 escolas, das quais cinco são do campo e, ainda, atendidas pelo Programa Mais Educação. Considerando que todas as escolas localizam-se em áreas distantes, onde o acesso é feito, na maioria dos casos, através de barco ou lancha, optamos que a presente pesquisa se concentrasse em duas escolas. A primeira é a escola Mário Silva Dalmeida, mais próxima da região urbana da cidade, e a outra é a escola Nossa Senhora do Rosário, mais distante da área urbana.

De acordo com o Decreto nº 7.083/2010, o Programa Mais Educação tem por finalidade 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. Os princípios da educação integral atrelados ao programa são apresentados no mesmo Decreto, da seguinte forma:

[...] os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013, p. 4).

Fica claro que, nesta normatização, o Estado brasileiro não ressalta só a importância da educação integral, mas garante fundamentos ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana. Sendo assim, são respeitadas as múltiplas dimensões do ser humano e etapas importantes do seu desenvolvimento, muitas vezes feridas no

passado, quando os direitos à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à própria vida não estavam garantidos por lei. A educação integral está positivada no ordenamento da legislação educacional do Brasil, e pode ser encontrada em nossa Constituição Federal, nos Artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.179/01), e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

O Amazonas, segundo o censo 2010, tem uma população absoluta de 3.483.985 habitantes, sendo que 728.490 residem no campo. Para atender à demanda de ensino dessa população, a Secretaria Estadual de Educação atendeu a cerca de 41.898 alunos, como é possível verificar na Tabela 1:

**Tabela 1 - Matrículas em escolas do campo da rede estadual do Amazonas - 2013**

Municípios	Escolas	Ens. Fund.		Ens. Médio	EJA				Ed. Especial
		Iniciais	Finais		Presencial		Semi Presencial		
					Ens. Fund.	Médio	Ens. Fund.	Médio	
60	133	4.626	10.643	24.969	1.240	257	59	38	66
41.898									

Fonte: GEPIE/SEDUC-AM 2014

O número de matrículas na educação do campo, em 2013, atende os vários níveis, etapas e modalidades da educação básica, desde os anos iniciais e finais do ensino fundamental, passando pelo médio, pela educação de jovens e adultos e pela educação especial, em mais de 60 municípios em 133 escolas estaduais. O panorama da rede de ensino desse município é formado por 19 escolas estaduais, que oferecem dos anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

A escolha das escolas do campo se deu pelo fato de um dos autores atuar como Coordenador Estadual da Educação do Campo no Amazonas, na Seduc/AM e, também, devido ao fato de as dificuldades do campo serem maiores que as das áreas urbanas. Essas dificuldades, principalmente de acesso, ocasionam uma demanda específica de políticas públicas, volume aumentado pelos altos índices de reprovação e abandono. O município de Manacapuru foi escolhido por ter sido

o primeiro do interior do estado a receber o programa a partir do ano de 2009, conforme a lista de escolas passíveis de atendimento de educação integral (BRASIL, 2009).

O interesse específico por estudar as escolas do campo se dá em virtude das variáveis a que essas áreas estão expostas, como (i) as longas distâncias entre as comunidades e a unidade escolar, (ii) os períodos de enchente e de seca dos rios, (iii) os períodos sazonais de plantio e colheita nas comunidades, que obrigam muitos alunos a se ausentarem por longos períodos e até a desistirem de estudar. Nesse contexto, um programa que oferece educação integral, como o Mais Educação, consegue ser implementado e cumprir seu papel de oferecer atividades sócio-educativas no contraturno escolar?

De acordo com dados do Inep, os resultados do Ideb das duas escolas onde a pesquisa está sendo realizada são mais baixos desde 2009. Com isso, o que é chamado de nível de aprendizagem avançado<sup>3</sup>, quando os alunos estão nos níveis proficiente e avançado nas avaliações de língua portuguesa e matemática, também vem abarcando uma quantidade cada vez menor de alunos. A escola Mário Silva Dalmeida, com relação ao 5º ano do ensino fundamental, apresentava um Ideb de 4,2 em 2011, que caiu para 3,9. O resultado de 2013 ainda não foi disponibilizado<sup>4</sup>. Com relação ao 9º ano, os resultados são 4,2 em 2009, 3,6 em 2011 e 3,9 em 2013, revelando, na última avaliação, um resultado mais baixo do que na de 2009.

Da mesma maneira, na Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário, os resultados também sofreram queda, na medida em que, no 5º ano, a escola obteve a média de 4,9 em 2009, de 4,3 em 2011 e de 4,0 em 2013 e, no 9º ano, em 2009, a escola obteve a média de 3,4, e em 2011 de 3,2. Com relação a 2013, esse dado não foi divulgado.

Considerando que o Mais Educação possui um caráter de educação integral, o programa prevê a ampliação dos espaços e dos tempos educativos através de atividades sócio-educativas no contraturno. Esse atendimento é voltado para

---

3 Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala Saeb). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis, em uma escala de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado. No QEdu, consideramos que alunos com "aprendizado adequado" são aqueles que estão nos "níveis proficiente e avançado". Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>. Acesso em: 10 jan. 2015.

4 Sem média na Prova Brasil 2013: não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9692840>. Acesso em: 11 jan. 2015.

crianças do ensino fundamental das escolas públicas, em situação de vulnerabilidade social, com base na articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal, gestados por um planejamento territorial de ações intersetoriais locais. Conta, também, com a participação da sociedade civil, de organizações não-governamentais e da esfera privada, com a finalidade de diminuir a desigualdade educacional no país. Para compreendermos o processo de implementação do PME nas escolas estaduais de Manacapuru, faz-se importante identificar qual é a concepção de educação integral e de educação do campo que foi apropriada e colocada em prática pelos sujeitos envolvidos, que são os coordenadores, os gestores, os professores, os monitores e os alunos.

Além disso, consideramos importante investigar se a proposta de educação integral é de fato executada nas escolas como orienta o MOEI, além de consultar se os planos de atendimento são definidos de acordo com Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo e buscar compreender como os macrocampos são executados e de que forma é realizado o monitoramento dos resultados. Assim, outras questões podem ser levantadas: as escolas conseguiram atingir as recomendações de implementação do PME como a criação dos conselhos escolares, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de pelo menos sete horas, a promoção da participação das comunidades na gestão escolar, a organização do currículo na perspectiva da educação integral e do campo? Outro questionamento, que ultrapassa a alçada dos gestores protagonistas deste caso de gestão, faz-se pertinente: a coordenação regional de Manacapuru realiza a implementação e o monitoramento do PME nas escolas do campo?

Essas questões revelam a complexidade envolvida na implementação desse programa, que envolve a participação de atores políticos diversos. Estreitar a relação entre escola e comunidade é o caminho para a efetivação das ações do programa, no sentido de se pensar as novas diretrizes dessa política ampliadora de tempos e espaços educativos. Assim, destacamos a necessidade de que a implementação do PME nas escolas seja realizada com o protagonismo de diferentes atores, a partir de suas variadas entradas no processo educativo.

## Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. MEC. CEB. **Manual Operacional de Educação Integral** - MOEI. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/manual\_mais\_educacao\_2013\_final\_171013\_2(1)%20(1).pdf. Acesso em: 31 março 2014.

BRASIL. MEC. **Portaria normativa interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Port17.pdf. Acesso em: 06 março 2014.

BRASIL. PRESIDENCIA DA REPUBLICA. CASA CIVIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 06 abril 2014.

GARCIA, S. M. C. **Política de educação integral**: avaliação do Programa Mais Educação no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, UFC. Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas: 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7145/1/2013-DIS-SMCGARCIA.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014.

ROSA, V. S. da. O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral. In: IX AMPED SUL 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1095/129>. Acesso em: 2 abril 2014.



## OS EFEITOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO DE ELEVAR A PROFICIÊNCIA A CADA ANO

Ana Paula de Moura Ferreira Dias\*  
Francisca Cristina de Oliveira e Pires\*\*  
Fernando Tavares Júnior\*\*\*

Texto escrito a partir da pesquisa de mestrado de Ana Paula de Moura Ferreira Dias, Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina e membro integrante da equipe regional responsável pela implementação do PIP/ATC nas escolas, em parceria com Francisca Cristina de Oliveira e Pires, doutoranda em Educação e assistente do PPGP, e com o orientador Fernando Tavares Júnior, doutor em Sociologia.

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina e membro integrante da equipe regional responsável pela implementação do PIP/ATC nas escolas.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ.

O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC foi implementado na rede pública estadual de Minas Gerais, mediante os resultados negativos apresentados no PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização em 2006, quando a maioria dos alunos do 3º ano do ensino fundamental demonstrou estar em nível abaixo do recomendado em leitura e escrita. Assim, o objetivo do PIP/ATC foi consolidar o processo de alfabetização e letramento na rede pública do estado, para que todos os alunos estivessem lendo e escrevendo até os oito anos de idade.

Essa implementação vem ocorrendo nas 47 Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais desde 2008. O presente caso tem como foco de estudo a Superintendência Regional de Leopoldina, localizada no Polo Regional Mata<sup>5</sup> de Minas Gerais, a qual abrange 34 unidades escolares distribuídas em 10 municípios. Entretanto, dentre essas, apenas 20 possuem os anos iniciais do ensino fundamental, onde a equipe do PIP/ATC atua no acompanhamento e no monitoramento das ações de intervenção planejadas e executadas pelas equipes pedagógicas. O interesse de pesquisa se deu pela constatação inicial de que, apesar das diversas ações desenvolvidas pelo Programa de Intervenção Pedagógica, muitos alunos chegam ao 3º ano de escolaridade com as habilidades de leitura e escrita bastante comprometidas, dificultando o processo de consolidação da alfabetização e letramento. As evidências estão presentes nas avaliações diagnósticas realizadas no início de cada ano e nos relatórios de acompanhamento do Programa de Intervenção Pedagógica nas escolas estaduais, elaborados pela equipe do PIP – analistas pedagógicos e inspetores escolares. Podemos citar, como exemplo, um levantamento de leitura realizado nas escolas estaduais da jurisdição de Leopoldina, em abril de 2013, quando foi detectado que dos 561 alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental, somente 269 alunos apresentaram uma leitura fluente. Verifica-se, portanto, que menos da metade dos alunos não estava com a alfabetização/letramento devidamente consolidados.

Além disso, analisando os planejamentos dos professores do Ciclo de Alfabetização, é possível perceber que muitos não seguem o que está definido na matriz curricular elaborada pela SEE/MG, que privilegia o desenvolvimento de habilidades

---

5 Conforme determinação da SEE/MG, as 47 Superintendências Regionais de Ensino estão distribuídas em seis polos regionais: Polo Regional Centro, Polo Regional Mata, Polo Regional Norte, Polo Regional Sul, Polo Regional Triângulo e Polo Regional Vale do Aço.

linguísticas, considerando o bloco pedagógico constituído pelos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. É importante ressaltar, também, que a análise dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas é realizada, especificamente, no “Dia D”, quando a equipe escolar, sob a liderança do diretor, elabora o Plano de Intervenção Pedagógica. Nota-se que, apesar das orientações oferecidas pela SEE e repassadas pela equipe regional do PIP/ATC, muitas ações planejadas não acontecem de forma satisfatória, o que inclui as reflexões sobre os resultados obtidos no PROALFA até as ações específicas de intervenção a serem implementadas pela equipe escolar. Mediante essas considerações, é possível perceber a necessidade de uma análise profunda do programa na respectiva SRE, objetivando minimizar os presentes desafios vivenciados pela equipe regional e garantir o sucesso dele na consolidação do processo de alfabetização e letramento.

Não podemos deixar de ter em mente que o PIP/ATC é uma política pública desenhada pelo governo do estado de Minas Gerais, que visa garantir a consolidação da leitura e da escrita de todos os alunos que se encontram em fase de alfabetização. Como ressalta Condé (2010):

[...] Toda política pública, sempre é bom recordar, é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter 'impositivo', a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem (CONDÉ, 2010, p. 2, grifo nosso)

Vale reforçar que esse programa foi desenhado a partir de um problema público, parafraseando Condé (2010), detectado no setor educacional de Minas Gerais, mediante resultados insatisfatórios apresentados no processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede estadual de ensino.

Dentre vários modelos desenvolvidos e presentes na literatura voltada para a análise de políticas públicas, destacamos aqui o Ciclo da Política Pública que se caracteriza por um ciclo deliberativo, constituído de vários estágios que compõem um processo dinâmico e de aprendizado (SOUZA, 2006). À luz deste modelo, considera-se que a análise de políticas públicas divide-se em quatro fases centrais: a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação. Segundo Condé (2010, p. 8), “a agenda precede os processos de construção das políticas, pois significam problemas percebidos como tal”. Nessa fase, concentram-se os argumentos teóricos sobre as decisões e os assuntos que serão discutidos na esfera pública (LOTTA, 2010). No

caso do PIP/ATC, a alfabetização foi o tema trazido ao debate, compondo, assim, a agenda política do governo de Minas.

Na fase de formulação da política, são tomadas decisões sobre as alternativas possíveis de serem adotadas, definindo quais delas serão colocadas em prática (LOTTA, 2010). Uma vez que a questão consagrou-se como problema público, agora se trata de considerar as alternativas e formular soluções (CONDÉ, 2010). Em Minas Gerais, o PIP/ATC foi assim desenhado para solucionar o problema detectado na alfabetização, a partir dos resultados apresentados pelo Proalfa/2006.

A fase de **implementação** está relacionada ao momento em que as políticas já formuladas são efetivadas, ou seja, quando as ações previstas no desenho da política são colocadas em prática (LOTTA, 2010). Segundo Condé (2010), esse momento pode ser considerado o teste da realidade, o lugar da ação.

Quanto à fase de **avaliação** das políticas públicas, Lotta (2010) esclarece que esse processo pode acontecer durante a fase de implementação, considerada como o momento de monitoramento das ações, e/ou após a implementação das políticas. O objetivo do processo avaliativo é proporcionar a readequação e o realinhamento das ações, a fim de garantir o alcance do impacto desejado pela política. Segundo o Relatório do Escritório de Prioridades Estratégicas (MINAS GERAIS, 2011), apesar da melhoria dos indicadores apresentados pelo Proalfa, o PIP/ATC ainda não foi submetido a um processo externo de avaliação capaz de legitimar e otimizar as intervenções.

O PIP/ATC é baseado em uma política de gestão compartilhada entre as três instâncias do sistema estadual de ensino - órgão central, regional e escolas - sendo que a liderança da equipe central é exercida pela Diretoria de Ensino Fundamental com o apoio dos coordenadoras dos polos. Em nível regional, a equipe gestora do programa é composta pelo diretor da Superintendência Regional de Ensino (SRE), pelo diretor da Diretoria Educacional (DIRE) e pelo gerente regional. No âmbito da escola, a gestão do programa está sob a liderança do diretor, com o apoio dos especialistas de educação básica e dos professores. Essa estrutura organizacional, portanto, baseia-se em uma perspectiva educacional que tende a privilegiar um trabalho articulado e integrado, em detrimento de ações hierarquizadas e isoladas, com foco específico na aprendizagem do aluno.

É importante considerar que o PIP/ATC abrange a implementação, o acompanhamento e o monitoramento das estratégias de intervenção desenvolvidas nas escolas estaduais, a partir da análise dos resultados obtidos pelos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização nas avaliações internas e externas. Mediante um trabalho articulado entre Secretaria de Estado de Educação (SEE), Superintendência Regional de Ensino (SRE) e escolas, estratégias pedagógicas diferenciadas são planejadas e executadas com o intuito de garantir que todos os alunos, ao final do ciclo de alfabetização, estejam com as habilidades de leitura e escrita consolidadas.

Com relação a esse tema, o Boletim Pedagógico do Proalfa (CAEd, 2010) ressalta que, embora distintos, esses processos são inseparáveis e complementares, além de indispensáveis para a consolidação das habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Entretanto, é possível observar, a partir do trabalho desenvolvido nas escolas pela equipe regional do PIP que, a cada ano, muitos alunos chegam ao 3º ano do EF sem consolidar as habilidades básicas que envolvem a alfabetização. Tal fato tem se tornado um problema, uma vez que as ações da equipe são sempre direcionadas a essas habilidades e a esse ano de escolaridade especificamente, tendo em vista a necessidade de se garantir que nenhum aluno conclua o ciclo de alfabetização sem ler e escrever.

Como ressalta Lemle (1994), cabe à escola um permanente desafio que é a complexidade do ato de ensinar a ler e escrever, uma vez que envolve o desenvolvimento de muitas habilidades linguísticas, especialmente daquelas relacionadas à consciência fonológica, o que implica compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala (LEMLE, 1994). Sobre esse ponto especificamente, temos observado que muitos alunos chegam ao 3º ano sem consolidarem as habilidades básicas que envolvem a leitura e a escrita, apesar do PIP/ATC estar voltado para a alfabetização e para o letramento no ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º anos do EF). Dessa forma, inevitavelmente, as ações de intervenção pedagógicas ficam sempre direcionadas para o desenvolvimento dessas habilidades básicas neste ano de escolaridade, tendo em vista a necessidade de se garantir que nenhum aluno conclua o ciclo sem ler e escrever. Entretanto, Silva (2010) nos lembra de que as expectativas socialmente estabelecidas para o ensino da linguagem escrita na atualidade vão muito além da simples codificação e decodificação, exigindo de nossas crianças habilidades relacionadas ao uso do

código escrito nas práticas sociais. Daí a importância de se analisar o PIP/ATC, uma vez que ele está voltado para a garantia do sucesso da alfabetização e do letramento dos alunos dos anos iniciais, de forma a impactar positivamente na leitura e na escrita. Neste sentido, vale ressaltar que ler e escrever requer o desenvolvimento de habilidades diferenciadas e específicas, conforme descreve Magda Soares (2009):

[...] **a leitura** estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. [...] **a escrita** engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (SOARES, 2009, p.69, grifos nossos).

Por conseguinte, o desafio de melhorar o desempenho dos alunos ao final do 3º ano, elevando, sistematicamente, a proficiência deles no Proalfa, envolve considerar os três primeiros anos do EF como um bloco pedagógico, o que requer um trabalho articulado a ser iniciado desde o 1º ano. Além disso, é preciso privilegiar a alfabetização dentro de um contexto de letramento, respeitando as especificidades inerentes a ela como processo de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, e promovendo o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2009).

Percebemos que há o cumprimento das regras, por parte da Superintendência Regional de Leopoldina, conforme estabelecido pelo estado. Isso inclui a composição da equipe de trabalho – que conta com 46 analistas<sup>6</sup> com habilitação superior em Pedagogia ou Normal Superior, além de experiência prática na área da alfabetização

---

6 2 MINAS GERAIS. Relatório do Programa de Intervenção Pedagógica /Alfabetização no Tempo Certo (2006 - 2010), 2010, p. 18.

–, bem como a distribuição dos membros entre os polos. Os membros da equipe foram distribuídos, primeiramente, em quatro, e em seguida, cinco polos, cada um deles com um coordenador, formando, então, duplas, trios e um quarteto, cada qual responsável pelo trabalho em determinadas superintendências. Além disso, a equipe central, ou seja, a que deve estar ligada diretamente à Superintendência, tornou-se, também, conforme orientação do estado, responsável pela capacitação dos membros das equipes regionais, atuando como disseminadora dos princípios norteadores da educação em Minas, analisando as realidades encontradas e colaborando no acompanhamento e na adaptação de novas ações capazes de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Os integrantes da SRE de Leopoldina organizaram-se em duplas, sendo um membro analista educacional e o outro analista/inspetor escolar. Para cada dupla, foram distribuídas escolas para a realização de visitas de acompanhamento pedagógico semanal. Ainda, para atender ao propósito do programa, que é a melhoria da alfabetização e do letramento dos alunos, o foco do trabalho ficou nas escolas consideradas estratégicas, ou seja, naquelas que haviam apresentado um resultado bastante insatisfatório na avaliação da alfabetização – Proalfa. À Equipe Regional (ER), coube a função de monitorar e orientar as ações de intervenção pedagógica desenvolvidas nas escolas, com base no direcionamento da equipe central e nas experiências profissionais de cada um. Nas escolas, o especialista de educação básica – supervisor pedagógico, sob a liderança do gestor escolar, foi o profissional responsável por estabelecer o elo entre as equipes central/regional e escolar, assumindo a função específica de orientar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de acordo com a realidade apresentada por cada instituição escolar.

Conforme as orientações da SEE/MG, as atribuições da ER são:

- [...] 1. Orientar e acompanhar o trabalho das escolas no desenvolvimento da gestão pedagógica, com foco no desempenho escolar dos alunos;
2. estudar e planejar o trabalho a ser realizado junto às Escolas;
3. participar de reuniões com a gerência da Equipe da SRE;
4. participar de reuniões mensais com a Equipe Central do PIP para formação continuada e alinhamento das ações;
5. realizar reuniões com os Diretores, Especialistas e Professores, quando necessário, para orientação e monitoramento do processo pedagógico;
6. realizar visitas às escolas, priorizando as escolas estratégicas, para orientação e acompanhamento dos trabalhos, com foco na aprendizagem dos alunos do

3º ano do ensino fundamental; 7. ajudar no aprimoramento do relacionamento interpessoal das escolas; 8. orientar e apresentar sugestões às Escolas para as ações de intervenção pedagógica, a partir da análise dos resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas internas e externas; 9. elaborar oficinas sobre temas pedagógicos para os cursos e encontros de capacitação dos Especialistas e Professores do Ensino Fundamental; 10. atuar como coordenador de oficina nos cursos de capacitação realizados pela SRE; 11. produzir material didático-pedagógico para orientação do processo de ensino e aprendizagem em atendimento às demandas das escolas; 12. orientar e acompanhar os demais processos e projetos da SEE em implementação nas escolas; 13. assessorar, e orientar as Secretarias Municipais de Educação na gestão pedagógica das escolas municipais; 14. elaborar relatórios sobre o trabalho realizado junto às Escolas, encaminhando-os à SEE, quando solicitado; 15. zelar pelo cumprimento das orientações técnico-administrativas inerentes à realização do trabalho, mantendo relacionamento cordial e respeitoso para com todos; 16. avaliar e autoavaliar o desempenho pessoal e o desenvolvimento do trabalho realizado para aprimoramento contínuo (MINAS GERAIS, 2011, slides 24-25, grifo nosso).

No entanto, apesar de todo esse movimento em prol da implementação do PIP e de sua efetivação, podemos perceber que o problema persiste, ou seja, as ações planejadas não ocorrem de forma satisfatória, de maneira que não há melhoria na alfabetização e no letramento, conforme verificado no Proalfa.

Como o PIP/ATC surgiu de um problema relacionado à alfabetização dos alunos da rede estadual de Minas, uma vez que se constatou que os professores apresentavam dificuldades para alfabetizar, era preciso oferecer o suporte necessário para orientar o trabalho a ser desenvolvido. Como parte do material utilizado nesse processo, foi criada uma coleção, composta por seis cadernos, elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale), que foi disponibilizada pela SEE para toda a rede pública de ensino, em 2004. A coleção, intitulada “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” (UFMG, 2003), foi uma estratégia utilizada pela secretaria para preparar os professores para atuarem no ensino fundamental de nove anos. Para sua elaboração, o Ceale contou com a participação de um grupo de professores alfabetizadores da rede pública, os quais contribuíram com as discussões e com a troca de experiências. Essa coleção, que até então não tinha sido incorporada às práticas pedagógicas dos professores do CA, voltou a fazer parte das reuniões



pedagógicas das escolas, como objeto de estudo permanente, uma vez que ela traz, dentre várias reflexões e orientações sobre a alfabetização e o letramento, as capacidades linguísticas a serem introduzidas, trabalhadas e consolidadas nos três primeiros anos do EF.

Entretanto, o caráter técnico dessa coleção não permitiu sua efetiva apropriação pelos professores e especialistas, o que indicou a necessidade de outros suportes pedagógicos para a almejada transformação da sala de aula. Assim, com o intuito de apoiar as equipes responsáveis pela implementação do Programa de Intervenção Pedagógica e de direcionar as ações desenvolvidas nas escolas, a SEE/MG disponibilizou, em seguida, vários materiais didático-pedagógicos. Entre eles, estava a Revista Pedagógica – Proalfa, elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Essa, além de apresentar os resultados do Proalfa por escola e por turma, relacionava as habilidades consolidadas e não consolidadas pelos alunos do 3º ano, trazendo, também, orientações para possíveis intervenções. A fim de enriquecer e aperfeiçoar o trabalho do professor em sala de aula, a SEE elaborou e distribuiu, nas escolas, os “12 Guias do Professor Alfabetizador”. Esses trazem sugestões de atividades específicas para que os alunos desenvolvam e consolidem as capacidades de leitura e escrita, referentes ao ciclo de alfabetização. Tal suporte pedagógico às escolas foi complementado, ainda, com a elaboração e a disponibilização do Guia do Especialista em Educação Básica e do Guia do Diretor Escolar, com o intuito de direcionar as ações específicas desses profissionais, com especial atenção para o diretor enquanto líder pedagógico da escola. Com o intuito de disseminar as práticas exitosas desenvolvidas pelos agentes educacionais de Minas, a SEE distribuiu, também, para toda a rede, os “Cadernos de Boas Práticas”. Esse material foi elaborado a partir das experiências de sucesso desenvolvidas e compartilhadas pelos profissionais da educação – diretores, especialistas, professores e analistas educacionais – a fim de aperfeiçoar o trabalho de todos, inclusive do professor alfabetizador.

É importante destacar que, além dos materiais mencionados, a SEE distribuiu, em 2008/2009, o livro “Cantalelé”<sup>7</sup> para apoiar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido no 1º ano de escolaridade. Essa obra trouxe sugestões de atividades diversas a serem desenvolvidas com os alunos, promovendo a consciência fonológica,

---

7 Disponível em [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104779&tipo=ob&cp=000000&cb=](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104779&tipo=ob&cp=000000&cb=). Acesso em: 24 março 2015.

habilidade considerada fundamental para a apropriação do sistema da escrita alfabética. Outro instrumento disponibilizado pela SEE para direcionar o trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores nas escolas foi a matriz curricular de todas as disciplinas, que contempla capacidades a serem introduzidas, trabalhadas e consolidadas nos três primeiros anos do ensino fundamental. Consideramos, no que tange à Língua Portuguesa, a coleção “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” (UFMG, 2003), anteriormente mencionada. Para a elaboração, análise e avaliação desse material, a equipe central contou com o apoio das equipes regionais, além de representantes das escolas, realizando um trabalho colaborativo e integrado entre as três instâncias: SEE, SRE e instituições de ensino.

Complementando a distribuição de todos os materiais didático-pedagógicos supracitados, a SEE/MG promoveu diversas capacitações para os agentes educacionais do órgão central e da regional, os professores e demais profissionais das escolas. O objetivo desses momentos de estudo foi refletir sobre a prática pedagógica e disseminar conhecimentos específicos sobre a metodologia a ser desenvolvida, tendo em vista a transformação da sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas estaduais. Durante as capacitações, foram oferecidos materiais de apoio, normalmente elaborados pela EC, com o objetivo de garantir a uniformidade e a qualidade das informações, como por exemplo: vídeos, estrutura de agenda para futuros repasses dos encontros, apresentações, atividades práticas, oficinas etc.

Baseando-nos em tudo o que foi planejado e implementado pela SRE de Leopoldina, a partir de orientações do governo estadual de Minas Gerais, é extremamente relevante a análise da complexidade que envolve a intervenção pedagógica diante de ações que precisam garantir não somente que todas as crianças leiam e escrevam até os oito anos de idade, mas que sejam capazes de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, compreendendo e interpretando o que leem. As questões norteadoras devem estar voltadas para a compreensão do trabalho desenvolvido pela equipe do PIP/ATC na referida superintendência, como as que seguem: (i) em que se baseia o trabalho dos membros da equipe do PIP/ATC? (ii) Como essa equipe orienta e acompanha a comunidade escolar no planejamento das estratégias de intervenção? (iii) Como e quem monitora a implementação das ações planejadas pelas escolas? (iv) De que maneira a equipe avalia o desenvolvimento dessas ações?

Com o intuito de auxiliar na obtenção de respostas para essas questões, a análise do Dia D mostra-se fundamental, uma vez que é momento em que a escola tem como foco principal a aprendizagem e a formação dos alunos.

## Referências

- CAEd. **Boletim Pedagógico do PROALFA 2009**. Minas Gerais, 2009. 50 p.
- CAEd. **Boletim Pedagógico do PROALFA 2010**. Minas Gerais, 2010. 46 p.
- CAEd. **Boletim Pedagógico do PROALFA 2008**. Minas Gerais, 2008. 34 p.
- CONDÉ, E. S. **Abrindo a caixa**: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. Juiz de Fora: UFJF, 2010. 25 p.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 9 ed. São Paulo: Editora Ática, 1994. 71p.
- LOTTA, G. **Implementação de políticas públicas**: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família. 2010. Tese (Doutorado). Departamento de Ciência Política da USP, São Paulo, 2010.
- MADI, S. **Cantalelé**. Escolas Associadas Ltda., 159 p. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104779&tipo=ob&cp=000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104779&tipo=ob&cp=000000&cb=>)>. Acesso: em 24 março 2015.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da equipe regional do PIP anos finais do ensino fundamental**. 2011. Minas Gerais. 49 slides.
- MINAS GERAIS. **Relatório do Escritório de Prioridades Estratégicas**. Diagnóstico dos projetos complementares da SEE/MG. Programa de Intervenção Pedagógica/PIP, 2011, arquivo não publicado.
- SILVA, C. S. R. da. **O Processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos**. Brasília: MEC, 2010. 200 p.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologia**, Porto Alegre, n. 16, jul/dez 2006. pp. 20-45.
- UFMG. Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. **Ceale-FaE/UFMG**, v. 1, Belo Horizonte, 2003.

## A GESTÃO DO PROJETO PROFESSOR DA FAMÍLIA: O ESTUDO DE UMA ESCOLA DE SERRANÓPOLIS DE MINAS

Lucília Alves de Oliveira\*

Francisca Cristina de Oliveira e Pires\*\*

Rogéria Campos de Almeida Dutra\*\*\*

Este texto foi escrito a partir da pesquisa de mestrado de Lucília Alves de Oliveira, Analista Educacional/Inspetora Escolar da Secretaria Regional de Educação da cidade de Janaúba, em parceria com Francisca Cristina de Oliveira e Pires, doutoranda em Educação e assistente do PPGP, e com a orientadora Rogéria Dutra, doutora em Antropologia Social.

\* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Analista educacional/inspetora escolar da Secretaria Regional de Educação da cidade de Janaúba.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O presente estudo tem como foco o Projeto Professor da Família – Profamília – que surge com o objetivo de aumentar o desempenho escolar dos alunos, de contribuir para a redução dos índices de evasão, de ampliar a participação da família na vida escolar dos alunos e de incentivar o retorno dos pais/responsáveis aos estudos (MINAS GERAIS, 2014). O campo de estudo é uma escola estadual, localizada no centro do município de Serranópolis de Minas, vinculada à rede pública estadual mineira. Essa oferece à comunidade os anos iniciais do ensino fundamental – do 1º ao 5º anos –, os anos finais do ensino fundamental – do 6º ao 9º anos – e o ensino médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A equipe gestora da referida escola é composta, atualmente, pela diretora e por duas vice-diretoras, por 52 professores que atuam em sala de aula, além de professores que auxiliam no uso da biblioteca, serviçais, supervisores escolares, secretário, auxiliares de secretaria e equipe do Profamília – a última formada por um coordenador local e pelos agentes educacionais.

Sobre a equipe que deve compor o projeto, temos o Decreto nº 46.100, de 10 de dezembro de 2012:

[...] Dispõe sobre a Carteira de Programas Estruturadores do Governo do Estado, institui as funções de Gerente de Programa, Gerente de Projeto e Gerente de Processo e designa agentes públicos para o exercício das respectivas funções (MINAS GERAIS, 2012a).

Com relação à seleção de escolas participantes, o Profamília, inicialmente sob a coordenação da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais (SEDESE), selecionou escolas de ensino médio de municípios com até 30 mil habitantes e com o Ideb abaixo da média nacional. Posteriormente, o projeto passou a ser gerenciado pela SEEMG, com um enfoque pedagógico para “incluir, inovar, mediar: família e escola na garantia do direito à educação” (MINAS GERAIS, 2014).

O Profamília faz parte do “Programa Travessia”, que é um programa estruturador do Governo do Estado de Minas Gerais que tem por objetivo acabar com a extrema pobreza. O programa foi instituído legalmente em janeiro de 2008, por meio do Decreto Estadual nº 44.705/08. Em 2009, ele atuou em outros 35 municípios, distribuídos nas regiões Norte e Vale do Rio Doce, Mucuri e Jequitinhonha. No ano de 2010, foram inseridos outros 70 municípios distribuídos nas dez macrorregiões de Minas Gerais, localizados em: Alto Paranaíba, Central, Centro Oeste, Jequitinhonha,

Mucuri, Mata, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Rio Doce e Triângulo. Já no ano de 2011, foram beneficiados outros 44 municípios das regiões Norte, Jequitinhonha, Rio Doce, Central, Sul de Minas, Triângulo, Centro Oeste e Noroeste de Minas.

Cabe destacar que a seleção dos municípios para participarem do Programa Travessia, a cada ano, é realizada pelo Comitê de Gestão do programa. Esse comitê é composto pelos representantes de diferentes secretarias: Secretaria de Estado de Governo (SEGOV); Secretaria de Estado de Casa Civil e de Relações Institucionais (SECCRI); Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG); Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS); Secretaria de Estado de Saúde - SES; Secretaria de Estado de Trabalho e Emprego (SETE); Secretaria de Estado de Educação (SEE); Secretaria de Estado de Esportes e da Juventude (SEEJ); Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional e Política Urbana (SEDRU); Secretaria de Estado de Transportes e Obras Públicas (SETOP); Secretaria de Estado de Desenvolvimento dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e do Norte de Minas (SEDEVAN); Gabinete do Secretário de Estado Extraordinário de Regularização Fundiária; Assessoria de Articulação, Parceria e Participação Social; Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA-MG); Copasa Serviços de Saneamento Integrado do Norte e Nordeste de Minas Gerais S/A (COPANOR). O comitê de gestão faz o acompanhamento do programa mensalmente e decide quais municípios serão contemplados a cada ano.

A inserção de novas cidades no Programa Travessia tem como foco os municípios com os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado, onde a população sobrevive em locais de alta vulnerabilidade social (MINAS GERAIS, 2014a). Esses municípios recebem recursos financeiros para a execução do programa por um período de dois anos. Os incentivos são destinados à elaboração de projetos focados na superação das privações da população, cuja finalidade é diminuir a pobreza multidimensional<sup>8</sup>.

A regulamentação do Profamília é definida com a publicação da Resolução SEE nº 2.594, de 03 de abril de 2014, que dispõe sobre a implantação do Projeto “Professor da Família” para os alunos do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais:

---

8 A pobreza multidimensional avalia o padrão de vida de um país, por meio do Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). Esse índice leva em conta indicadores de saúde (nutrição e mortalidade infantil), educação (anos de estudo e taxa de matrícula) e a qualidade do domicílio (gás de cozinha, banheiro, água, eletricidade, piso e bens duráveis).

[...] Art. 1º Fica instituído, nas escolas da rede estadual de ensino médio, o Projeto “Professor da Família”, destinado, preferencialmente, aos alunos residentes em regiões de acentuada vulnerabilidade social que apresentam baixo desempenho escolar, com reflexo no Índice de Educação Básica – IDEB – abaixo da média nacional.

Art. 2º As escolas que ofertarão o projeto mencionado no artigo anterior serão indicadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), considerando:

I- os estudos dos índices de vulnerabilidade social de cada região;

II- a proficiência da escola em Língua Portuguesa e em Matemática;

III- o Índice de Educação Básica – IDEB – abaixo da média nacional;

IV- a localização em municípios pertencentes ao Programa Travessia (MINAS GERAIS, 2014).

Essa resolução, publicada no ano de 2014, ratificou os critérios utilizados anteriormente para a seleção de novas escolas para participarem do projeto. Um deles é a participação do município no Programa Travessia. Isso possibilitou a expansão do projeto a outras instituições, desde que atendessem os itens definidos na resolução.

O Profamília é implementado, como já ressaltamos, com a participação de uma equipe de trabalho, dentre os quais estão: (i) o coordenador institucional da SEE/MG, que atua no gerenciamento e na orientação do plano de ação do projeto; (ii) a equipe da Superintendência Regional de Ensino que atua no acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola; (iii) a equipe local da escola participante do projeto, composta pelos alunos do ensino médio, os pais ou responsáveis pelos estudantes, um coordenador do projeto, agentes educacionais, equipe pedagógica, bibliotecários, professores e direção escolar.

O coordenador do projeto tem como função: (i) cumprir, semanalmente, sua carga horária de trabalho no monitoramento e no acompanhamento das ações desenvolvidas através dos agentes educacionais no projeto; (ii) interagir com a direção e com a equipe pedagógica quanto ao desenvolvimento das ações do projeto; (iii) efetivar o plano de participação familiar juntamente com a escola.

O agente educacional deve cumprir sua carga horária semanal de atividades, executando visitas domiciliares aos alunos e suas famílias, com o intuito de: (i) estabelecer e acompanhar o plano de ação com os alunos; (ii) orientar e motivar



os alunos e as famílias sobre a importância dos estudos, incentivando aqueles que queiram retornar à escola; (iii) planejar seu trabalho de acompanhamento junto aos servidores da escola por meio do plano pedagógico.

A equipe pedagógica tem a função de cooperar, conjuntamente ao coordenador local e aos agentes educacionais, com a divulgação das ações do Profamília junto aos alunos e familiares, bem como de monitorar os consolidados do acompanhamento escolar dos alunos do ensino médio coletados pelos agentes nas visitas domiciliares.

O esforço dos atores envolvidos no referido projeto, na integração do nível macro ao micro, é fundamental para a concretização da ação central, que consiste no acompanhamento dos alunos do ensino médio e de suas famílias, seja por meio das visitas domiciliares ou de encontros com os pais e/ou responsáveis. Ainda, esse esforço se traduz na realização de ações complementares, tais como oficinas, encontros, palestras e visitas técnicas.

O presente estudo se propõe, então, a descobrir quais ações são desenvolvidas pelo Profamília em uma escola sob a jurisdição da Secretaria Regional de Ensino de Janaúba, no município de Serranópolis, Minas Gerais, para elevar a participação das famílias na vida da instituição. O foco desta pesquisa é a análise da implementação da política pública educacional, bem como a investigação do que os sujeitos envolvidos dizem sobre os limites e possibilidades de participação da família.

Para isso, elencamos a abordagem qualitativa, cuja forma de investigação se apresenta como mais coerente e adequada a esta pesquisa. Entende-se que, nessa abordagem, o significado é de vital importância. Todavia, André (1995) alerta-nos quanto a não utilizar o termo qualitativo de forma genérica, uma vez que, para a autora, qualitativo não é sinônimo de “não quantitativo”. Nas palavras da autora, lemos:

[...] Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. (ANDRÉ, 1995, pp. 24-25).

Esse estudo é, portanto, uma pesquisa do tipo descritiva. Segundo Gil (1994), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou mesmo o estabelecimento de relações entre variáveis. Nesse sentido, buscamos não apenas descrever a participação das

famílias na escola à luz do Profamília, mas analisar criticamente os dados coletados, tendo como apoio a produção científica no campo da literatura pertinente.

Para tanto, optamos por utilizar como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a realização de entrevistas. A escolha de tais procedimentos justifica-se por sua adequação aos objetivos dessa investigação, na qual procuramos problematizar a participação da família na escola e analisar tal processo na política pública do Profamília. Assim, para Gil (1994, p. 48):

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Gil (1994) sugere que a análise de diversas posições sobre um problema possa ser resolvida quase que exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Reconhece-se, todavia, que a pesquisa documental e as entrevistas se colocam como condições fundamentais para se cumprirem os objetivos do estudo. Ainda de acordo com Gil (1994, p. 51):

[...] A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A pesquisa documental na instituição investigada vem sendo realizada desde o ano de 2013, tendo sido analisados documentos escolares diversos, entre fichas individuais dos alunos, Regimento Escolar, Proposta Pedagógica, livros de resultados finais, livros de matrícula, Formulário do Quadro de Identificação da Escola, Atas de Reuniões de Pais e o Portfólio do Profamília de 2013. As informações sobre o desempenho escolar e sobre os demais indicadores educacionais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa foram obtidas por meio de dados já coletados, como resultados dos Proeb, Saeb, Ideb, Censo Escolar e Simade. Essas fontes foram acessadas na própria escola, na SRE de Janaúba, na SEE/MG, e em sites oficiais dos governos federal e estadual.

De acordo com Duarte (2004, p. 125),

[...] entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

As entrevistas, orientadas por roteiros semiestruturados, serão realizadas com a equipe gestora do Profamília que participa do processo de implementação e atua diretamente no âmbito escolar. Na SRE/Janaúba serão entrevistadas a superintendente e a supervisora regional do Profamília, com o objetivo de investigar a efetividade do monitoramento da implementação do Profamília na unidade escolar pertencente à SRE de Janaúba. Serão entrevistados, também, alunos e famílias participantes do Profamília, com o objetivo de coletar informações que traduzam as expectativas e as perspectivas com relação ao Profamília, bem como de diagnosticar as formas de participação da família no contexto escolar. No ano de 2014, a seleção dos alunos e suas respectivas famílias será realizada apenas no 2º ano do ensino médio, considerando que essa turma já está na escola desde a implementação do Profamília.

Assim, neste estudo, optamos por realizar uma análise que permitirá explorar tanto as características quantitativas quanto qualitativas, com ênfase sempre maior nos aspectos qualitativos.

Considerando especificamente o projeto na escola em questão, ressaltamos que a existência do Banco Travessia no município é pré-requisito para a seleção da escola como participante do Profamília. O projeto Banco Travessia tem como objetivo oferecer apoio financeiro às famílias que passam por grave privação educacional, com a finalidade de colaborar para com a elevação da escolaridade no município. O projeto está alocado na Sedese, vinculado ao Programa Travessia, e foi instituído através do Decreto nº 45.696, de 16 de agosto de 2011 (MINAS GERAIS, 2011).

A existência do Banco Travessia oferece uma oportunidade de superação das desigualdades educacionais nos municípios, tendo em vista a possibilidade de as famílias acumularem uma poupança ao término do contrato firmado, o que os torna corresponsáveis pelo cumprimento do termo. O banco garante a aquisição da moeda travessia, apresentada na próxima subseção.

É nessa direção que a instituição de ensino pesquisada foi selecionada para a composição do grupo de escolas a serem beneficiadas com a implantação do

projeto Professor da Família no ano de 2013. Uma vez selecionado o município, as ações inerentes ao projeto Professor da Família se efetivaram na instituição, na prática, após a contratação da equipe de trabalho em fevereiro de 2013, composta pelos Assistentes Técnicos da Educação Básica / Agentes Educacionais designados, e por uma coordenadora local do projeto, servidora efetivada (ex-efetivada).

A direção, a coordenadora do projeto, o corpo docente e os demais servidores da escola se mobilizaram para a divulgação e implantação do projeto na comunidade, no ano de 2013, que teve boa aceitação. A primeira semana de trabalho da equipe foi marcada por capacitações, realizadas no período de três dias, com a presença da direção da escola, dos agentes educacionais, da coordenação do projeto e da equipe da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, representada por analistas educacionais e inspetores escolares. Após a capacitação da equipe executora do projeto Professor da Família, o mesmo foi apresentado à comunidade escolar no período de 25 a 28 de fevereiro de 2013.

O trabalho dos membros que compõem a equipe Profamília foi norteado pelo plano de ação elaborado pelos servidores da escola que atuam no projeto. O plano foi definido em 15 (quinze) ações desenvolvidas ao longo do ano, as quais estão em conformidade com o objetivo geral do projeto, assinalando um conjunto de iniciativas que visam a redução dos índices de evasão escolar, a melhoria do rendimento dos alunos, a elevação da escolaridade dos pais ou responsáveis e familiares, e a aproximação da família na rotina escolar.

No trabalho desenvolvido pelos quatro agentes educacionais, ao longo do ano de 2013, podem-se destacar várias iniciativas, dentre elas: (i) o plano de participação familiar, (ii) o projeto momento família: o show de talentos, (iii) o universo da leitura: embarque nessa viagem, (iv) a importância da motivação na aprendizagem escolar e (v) o aniversário de 68 anos da E.E. Ananias Alves. Tudo isso foi fundamental para o cumprimento dos objetivos do Profamília. Ressaltamos, nesse ínterim, o “universo da leitura: embarque nessa viagem”, que desenvolveu nos alunos o gosto pela leitura e o hábito de ler. Nesse projeto, obtiveram destaque as alunas que leram a maior quantidade de livros de diversos gêneros, dentre elas: Aluna A, 1º Ano, com a leitura de 64 livros; Aluna B, 2º ano, com 33 livros lidos; e Aluna C, 2º Ano, com a leitura de 32 obras.

A equipe do Profamília na escola é composta por 01 (um) coordenador local e pelos agentes educacionais, sendo que é calculado o quantitativo de funcionários de acordo com o número de alunos matriculados na instituição. O coordenador local é selecionado por indicação e pelo interesse em participar do projeto, obedecendo ao critério de ser do quadro de professores. O cálculo para a definição das horas de trabalho destinadas ao projeto pelo coordenador é estabelecido de acordo com a Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1: Quadro do comporta<sup>9</sup> de coordenador local do Profamília em 2013**

Nº de alunos/famílias a serem visitadas	Nº de coordenador local	Extensão de carga horária (hora/aula)
01 a 150	1	5
151 a 350	1	10
Acima de 351	1	15

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do Profamília (2013).

No ano de 2013, o coordenador local da escola tinha acrescido a sua carga horária de trabalho 10 horas/aulas, tendo em vista que a instituição contava com 191 alunos matriculados. Já em 2014, o número de horas destinadas ao projeto pelo coordenador local foi reduzido, tendo em vista que, para 2014, a Diretoria de Ensino Médio da SEEMG estabeleceu novas regras de cálculo, atrelando o número de horas ao quantitativo de agentes educacionais na instituição, conforme tabela a seguir:

**Tabela 2: Quadro do comporta de coordenador local do Profamilia em 2014**

Nº de agentes educacionais	Nº de Coordenador Local	Extensão de carga horária (hora/aula) do Coordenador Local
01 a 04	1	5
05 a 09	1	10
Acima de 10	1	15

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do Profamília (2014).

Os agentes educacionais são contratados obedecendo aos critérios definidos em resolução específica anual, que define o quadro de pessoal nas escolas estaduais de

<sup>9</sup> O comporta refere-se à definição do número de servidores e carga horária de trabalho de acordo com o número de matrículas na escola. As orientações quanto ao comporta são definidas em resolução a cada ano ou através de ofício pela SEEMG.

Minas Gerais. Assim, a SRE registra no Sistema do Portal da Educação (Sysadp)<sup>10</sup> a vaga para a designação do ATBD1A/Agente Educacional, com a devida justificativa. A definição do quantitativo de agentes educacionais a serem contratados é realizada conforme o número de alunos matriculados no ensino médio, sendo distribuída uma média de 50 alunos para cada agente educacional. Utiliza-se, para isso, a base de dados do Simade do ano anterior.

**Tabela 3: Quadro do comporta de agentes educacionais do Profamília**

Ano	Nº de alunos registrados Simade/ano anterior	Nº de agentes educacionais
2013	216	4
2014	191	3

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do Profamília (2014).

Diante dos pressupostos do Profamília e da forma de organização dele, bem como do contexto no qual está inserido na escola mineira, reafirmamos o problema que foi colocado para o desenvolvimento deste estudo: quais são as ações desenvolvidas pelo Profamília na Escola Estadual Ananias Alves para elevar a participação das famílias na vida da instituição?

Desta problemática, decorreram um conjunto de questões subjacentes, que são: (i) qual é a realidade descrita no Profamília em relação à participação da família na escola? (ii) Qual é a proposta de participação familiar prevista no Profamília? (iii) Trata-se de uma proposta voltada para a participação da família na gestão escolar? (iv) Que estratégias são previstas para a operacionalização das propostas?

Com o propósito de buscar respostas para as questões formuladas, foi traçado como objetivo geral desta pesquisa analisar a implementação do Profamília na escola, sob a perspectiva da participação da família na vida escolar de seus filhos. Tendo como base tais objetivos, pretendemos especificamente verificar: (i) se as famílias dos alunos do ensino médio, público-alvo do Profamília, estão participando da vida da escola; (ii) situar os problemas detectados e as propostas apresentadas pelo Profamília quanto à participação das famílias na vida da escola; (iii) identificar as estratégias de participação das famílias na vida da escola do Profamília; (iv)

10 Sysadp é uma sistema de administração de pessoal que possibilita a inserção de informações do quadro de pessoal das escolas estaduais de Minas Gerais referente a excedência e aproveitamento de professores efetivados e informações de vagas a serem autorizadas pela SEE-MG, para designação. Para maiores informações acessar: <<http://efetivacao.educacao.mg.gov.br/sysadp/php/manual.htm>>.

analisar se os objetivos do Profamília podem fomentar a participação da família na gestão escolar; (v) pesquisar quais são os eventos da escola que contam com maior participação das famílias; (vi) investigar se o rendimento escolar dos alunos oriundos das famílias cadastradas no Banco Travessia é maior do que o dos estudantes não contemplados.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Paraná, n. 24, 2004. pp. 213-225.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1994.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.594**, de 03 de abril de 2014. Dispõe sobre a implantação do Projeto "Professor da Família" para os alunos do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE). **Professor da Família**. (2014a). Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/action/2826-professor-da-familia>>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 46100**, de 10 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Carteira de programas estruturadores do governo do estado, institui as funções de Gerente de programa, gerente de projeto e gerente de processo e designa agentes públicos para o exercício das respectivas funções. Disponível em: [http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/ppp/legislacao/estadual/decreto\\_46100\\_2012.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/ppp/legislacao/estadual/decreto_46100_2012.pdf). Acesso em: 14 jan. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 45.696**, de 16 de agosto de 2011. Regulamenta o Inciso IX do Art. 2º da Lei nº 17.007, de 28 de setembro de 2007, e nos termos do item VIII do Anexo da Lei nº 18.692, de 30 de dezembro de 2009, institui o Banco Travessia no âmbito do Programa Travessia. Disponível em: <[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45696&comp=&ano=2011&aba=js\\_textoAtualizado](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45696&comp=&ano=2011&aba=js_textoAtualizado)>. Acesso em: 14 jan. 2014.



# INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE

Rogério Augusto dos Santos\*

Carolina Alves Magaldi\*\*

Denise Vieira Franco\*\*\*

O presente texto foi elaborado a partir da pesquisa de mestrado do gestor escolar Rogério Augusto dos Santos, em parceria com Carolina Alves Magaldi, doutora em Letras e assistente de orientação do PPGP, e com a orientadora Denise Vieira Franco, doutora em Educação.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Professor da educação básica – anos iniciais da Rede Municipal de Esmeraldas e Riberão das Neves.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Letras (UFJF).

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de Juiz de Fora/MG.

A pesquisa em que se baseia este trabalho integra uma dissertação em andamento, que parte da análise da política de educação inclusiva implementada no estado de Minas Gerais, almejando identificar quais são as práticas de inclusão escolar desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais da Escola Estadual Cecília Meireles (nome fictício), que contribuíram para que se tornasse referência em inclusão no município de Belo Horizonte. Buscamos, dessa forma, construir um caso de gestão que possibilite compreender as contribuições do gestor escolar no subsídio das ações das professoras, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, contribuindo, assim, para a construção de uma instituição de ensino que garanta o direito à aprendizagem e à continuidade do percurso escolar.

O processo de inclusão escolar emergiu no Brasil, assim como em diversos outros países, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994). Esse documento trouxe a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais fossem incluídas em escolas de ensino regular, com o objetivo de romper com o paradigma segregatório que marcava a educação especial até então.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de 1996, representou um avanço fundamental nesse sentido, embora ainda recomende o atendimento *preferencialmente* na rede regular de ensino, não preconizando, portanto, o processo de inclusão tal como almejamos hoje em nossas escolas (BRASIL, 1996).

Este estudo se desenvolveu a partir da abordagem do estudo de caso, baseando-se no levantamento de dados e na pesquisa documental. Para iniciarmos, é preciso detalhar a proposta de educação inclusiva, discutindo de que forma ela se contrapõe ao conceito de educação especial. Segundo Rosana Glat (2007, p. 19),

[...] historicamente, a Educação Especial assumiu a configuração de um sistema paralelo e segregador de ensino, centrado no atendimento especializado a indivíduos deficientes regulados por uma visão predominantemente clínica, noutras palavras, assistencialismo fundamentado no modelo médico.

A primeira perspectiva a se opor à concepção segregadora da educação especial foi o paradigma da integração, que buscava a convivência de alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar regular. No entanto, essa busca pela

permanência na escola não impactava, necessariamente, os princípios pedagógicos da escola, nem garantia os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais de terem acesso a uma educação adequada às suas especificidades.

Por conta disso, foi elaborado um conceito mais amplo e profundo de educação inclusiva, o qual implica “[...] um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais, estendendo-se e perpassando toda a estrutura social global e local” (GLAT, 2007, p. 21).

Nesse contexto, a implementação de um sistema de educação Inclusiva não é tarefa simples, já que suas exigências ultrapassam a instituição legal definida pelo conjunto de leis e orientações que regem a educação especial no país, requerendo, sobretudo, posicionamentos e ações políticas vinculadas à estrutura física e funcional dos serviços e espaços públicos em geral e não somente escolares. Deve-se levar também em consideração a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e saúde, buscando-se um ponto de equilíbrio, o que, de fato, garantirá a superação de práticas meramente assistencialistas pautadas ora no modelo médico ora no psicologismo.

Nesse mesmo movimento, o estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação, iniciou, em 2005, ações educacionais com vistas a garantir a implementação da política de educação inclusiva. A implementação se deu por meio do Projeto Incluir, que tem por finalidade organizar escolas públicas comuns para oferecerem atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e transtornos globais de desenvolvimento junto aos demais nas classes regulares (MINAS GERAIS, 2005a).

A legislação estadual, que tem como objetivo direcionar a temática da inclusão no espaço escolar, tem se fundamentado nos seguintes documentos:

- [...] 1. Parecer do Conselho Estadual nº 895/2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013a);
2. Resolução do Conselho Estadual nº 460/2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências (MINAS GERAIS, 2013b);

3. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, que dispõe sobre o atendimento de alunos com NEE (MINAS GERAIS, 2014a).

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial, o conjunto de serviços necessários para adequar o processo educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais caracterizam-se como Atendimento Educacional Especializado. Ele deve ser organizado institucionalmente em escolas públicas ou conveniadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com o objetivo de apoiar e complementar os serviços educacionais comuns, de forma a favorecer o desenvolvimento dos alunos da educação especial.

Esses atendimentos são entendidos como recursos educacionais e/ou estratégias de apoio e complementação colocados à disposição dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que proporciona diferentes alternativas, de acordo com as necessidades de cada um. Os procedimentos adotados devem ser diferentes do ensino regular, pois precisam atender as especificidades deles.

Os atendimentos educacionais especializados podem ser oferecidos em forma de apoio e complementação. É importante salientar que todos os alunos que frequentam atendimentos educacionais especializados, como complementação, devem fazer a matrícula por etapa e modalidade de ensino na educação básica e a matrícula no serviço de complementação (salas de recursos multifuncionais ou oficinas pedagógicas). Isso implica ampliação da carga horária mínima de 4 horas escolares diárias obrigatórias para a educação básica.

Para que isso ocorra, a escola que o aluno frequenta deve preencher o censo escolar, configurando, portanto, a matrícula complementar. Essa situação permitirá uma avaliação fidedigna do funcionamento desses atendimentos e fornecerá dados para que se comprove a demanda e a disponibilização de recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb. Conforme o Artigo 9º do Decreto nº 7.611, de 2011, para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

Com a dupla matrícula, fica claro que o papel do atendimento educacional especializado é oferecer o que não é próprio dos currículos da base nacional comum, a partir de outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. Suas ações são

definidas conforme o tipo de necessidades do aluno atendido, as quais devem ser fundamentadas na avaliação pedagógica. Em nenhuma hipótese o atendimento educacional especializado pode ser confundido com reforço escolar, nem com o atendimento clínico, tampouco como um substituto dos serviços educacionais comuns.

Segundo o texto da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva SEESP/MEC; 01/2008, o Atendimento Educacional Especializado – AEE é:

[...] um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Dessa forma, o atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas por meio da intersetorialidade e da formação de redes de apoio.

Ressaltamos, neste aspecto, que a escolarização, i.e., o desenvolvimento educacional das competências e habilidades relativas aos níveis de ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser um compromisso da escola e compete à classe comum, que deve responder às necessidades dos alunos com práticas que respeitem as diferenças.

A escola aqui estudada está vinculada a uma das três superintendências regionais de ensino do município de Belo Horizonte (denominada, aqui, como Superintendência X), localizada na região da Pampulha. Em cada Superintendência Regional de Ensino, existe uma equipe de analistas educacionais, i.e., de profissionais técnicos responsáveis pelo Serviço de Apoio à Inclusão – SAI (MINAS GERAIS, 2005b) e por demais projetos desenvolvidos pela SEE/MG.

O Serviço de Apoio à Inclusão pertence à Diretoria Educacional – DIRE (MINAS GERAIS, 2011). Cabe aos técnicos dessa diretoria o monitoramento das ações para a implementação das políticas públicas educacionais junto às escolas do Sistema Estadual de Ensino.

As orientações para a implementação da política de inclusão junto às escolas são repassadas diretamente pela Diretoria de Educação Especial ao analista que coordena o Serviço de Apoio à Inclusão – SAI, na SRE, em encontros periódicos

ocorridos na sede da Secretaria de Estado de Educação, em Belo Horizonte, e/ou por meio de videoconferências.

Conforme Relatório Anual das Ações da Diretoria de Educação Especial, os dados de matrículas dos alunos com necessidades educacionais em toda a educação básica, no estado de Minas Gerais, cresceu nos últimos cinco anos, passando de 30.356 matrículas em 2009 para 62.442 em 2013 (MINAS GERAIS, 2013c). Esse dado nos revela que o estado de Minas Gerais tem cumprido com o seu papel de garantir o acesso às crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular. Entretanto, é preciso destacar que cabe a ele também zelar para que além do acesso, possam-se garantir oportunidades reais de aprendizagem a todos. Essa garantia pode ser oferecida às escolas a partir da identificação e da seleção de práticas efetivas e significativas de inclusão, que promovam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares e, conseqüentemente, ofereçam o compartilhamento de conhecimentos com outras escolas, a fim de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A escolha do município se baseou no fato de que tem o maior número de escolas e matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, Belo Horizonte ocupou um lugar de destaque, com 20 escolas e 520 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir do diagnóstico inicial da rede e da regional, para a escolha da escola, também foi observado o histórico, junto à Superintendência Regional de Ensino / Serviço de Apoio à Inclusão – SAI, de boas práticas educacionais na perspectiva da inclusão. Além disso, deveria haver um total de 15 (quinze) ou mais alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas dos anos iniciais, os quais deveriam ser atendidos em sala de recursos multifuncionais e/ou por professores de apoio. Também eram necessárias visitas sistemáticas dos técnicos do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP Alfabetização no Tempo Certo e, por último, mas não menos importante, era necessária a participação no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. O resultado obtido nas avaliações externas realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais determina o quantitativo de visitas pedagógicas que a escola recebe ao longo do ano, realizadas pelos técnicos da S.R.E Metropolitana X.

A Escola Estadual Cecília Meireles foi criada em 28 de setembro de 1965, conforme o Artigo 12, item I e II, e o Artigo 33 da Lei nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962. Em 2013, com 49 anos de existência em Belo Horizonte, tornou-se referência em inclusão ao ter suas práticas pedagógicas divulgadas para todo o estado de Minas Gerais pelo programa Roda de Conversa - Série Bons Exemplos, sobre o tema “Direito à educação na diversidade”. Esse foi produzido pela Magistra e exibida no Canal Minas Saúde – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, em parceria com a Assessoria de Comunicação Social da Secretaria de Estado de Educação e com a Rede Minas de Televisão.

A instituição de ensino em questão está localizada na região administrativa de Venda Nova, distrito de Belo Horizonte, a 15,5 km do centro da capital. Atende a uma população de classe média baixa, filhos de trabalhadores do setor de serviços, com ensino fundamental completo. A região, por si só, não é considerada de risco, mas a escola recebe alunos de bairros vizinhos avaliados como de risco.

Atualmente, a escola conta com 15 salas de aula e um total de 346 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos), no turno da manhã, com carga horária de 800 horas, distribuídas em 200 dias escolares e 10 turmas. Há um total de 215 alunos que fazem parte do Projeto Escola de Tempo Integral – Proeti, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que complementam uma carga horária de estudos de 750 horas, distribuídas em 190 dias escolares, no turno vespertino.

O atendimento educacional especializado, com carga horária de 4 horas semanais, acolhe a um total de 30 alunos, sendo que 12 deles são provenientes de outras escolas próximas que não oferecem esse tipo de serviço.

Quanto à estrutura física da escola, há uma quadra coberta para a prática de esportes, a qual atende às necessidades da comunidade escolar com aproveitamento por todos os alunos. Há, também, vestiários e banheiros masculinos e femininos, adaptados para o atendimento de pessoas com dificuldades de mobilidade física, além de duas salas de vídeo com televisão, projetor, aparelho de som e DVD, em condições regulares para a utilização na prática pedagógica. A escola conta, ainda, com uma sala de recursos multifuncionais com dois banheiros adaptados e um amplo espaço para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, bem como uma sala para a secretaria, uma para a supervisão pedagógica, uma de professores, um espaço para reprografia, atendimento de dentista e capelania escolar em turnos

diferentes, uma ampla cantina, um espaçoso depósito para merenda, material de limpeza e material escolar.

Em relação ao quadro de funcionários, a instituição apresentava, em 2014, um total de 61 servidores, dos quais 14 pertenciam ao quadro administrativo-pedagógico, sendo: uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, dois auxiliares de secretaria, nove auxiliares de serviços gerais e dois especialistas em educação básica (supervisores pedagógicos). O quadro pedagógico é composto por 49 professores, dos quais 98% possuem curso superior e 90% têm curso de pós-graduação em áreas afins.

É importante destacar que os membros da comunidade (alunos, pais, professores, funcionários do quadro administrativo, funcionários do posto de saúde local, líder comunitário etc.) têm acesso aos equipamentos e ao espaço escolar, o que contribui muito para a relação da instituição com a comunidade. Isso considerando que ela se mantém aberta aos fins de semana para que a comunidade possa usufruir do espaço (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca etc.) de forma organizada, com programas sociais diversos e ou grupos da própria comunidade.

Com relação às parcerias, merecem destaque a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, os Órgãos Centrais de Acompanhamento de Penas e Medidas Alternativas (Ceapa) e Prestação de Serviços Comunitários (PSC) que recebem jovens e adultos com o objetivo de promover sua reinserção na sociedade, e a 15ª Companhia de Polícia Militar, que intervém na resolução de conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente escolar, com base no diálogo e na negociação, e orienta com a promoção de palestras educativas.

A instituição de ensino participa do Programa Educação em Tempo Integral (Proeti), que tem por finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização oferecido no contraturno. O programa tem suas diretrizes amparadas pelo Artigo 84 da Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012). Na escola Cecília Meireles, o Proeti conta com 215 alunos divididos em 10 turmas. Há, ainda, 14 docentes encarregados das atividades realizadas no contraturno (MINAS GERAIS, 2014b).

O atendimento educacional especializado – AEE é oferecido nos dois turnos, objetivando eliminar todo tipo de barreira para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em constante articulação com os



demais serviços ofertados pela instituição. Nesse sentido, a escola conta com 2 docentes e 12 alunos vinculados ao AEE, além de 15 professores de apoio com 18 alunos (MINAS GERAIS, 2014b)

Esse dado revela que, do total de 18 alunos matriculados na Escola Estadual Cecília Meireles, 3 recebem atendimento do professor de apoio no turno regular de ensino. É importante destacar que a escola, por ser referência do Projeto Incluir, recebe alunos de outras unidades escolares no contraturno. Assim, considerando o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Escola Estadual Cecília Meireles, no ano de 2014, a escola contava com 6 alunos com autismo infantil, 4 com baixa visão, 2 com deficiência física e 18 com deficiência intelectual (MINAS GERAIS, 2014b).

Ainda quanto ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, o planejamento estabelece como objetivo, no que se refere a práticas educativas de qualidade, levar em conta a especificidade do aluno, privilegiando a socialização, e o desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo. Algumas das atividades desenvolvidas na sala de recursos estão descritas como:

- a. ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita;
- b. ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível;
- c. estratégias para autonomia no ambiente escolar;
- d. estratégias para enriquecimento curricular;
- e. estratégias para o desenvolvimento de processos mentais;
- f. técnicas de orientação e mobilidade.

Com relação às demais atividades pedagógicas, alguns projetos são desenvolvidos na escola visando o desenvolvimento global dos (as) alunos (as). Esses projetos estão descritos como:

- a. Acompanhamento Pedagógico – reforço escolar em alfabetização, letramento e Matemática;
- b. Arte, Cultura e Educação Patrimonial – banda fanfarra, percussão, oficina de cinema, projeção de filmes, cineclube, comunicação e uso de mídia e vídeo;

- c. Cultura Digital (inclusão digital) – software educacional/Linux educacional, informática e tecnologia da informação;
- d. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável – horta escolar e/ou comunitária e reciclagem;
- e. Esporte e Lazer – brincadeiras, jogos não estruturados, futebol, futsal e capoeira.

A escola Cecília Meireles apresenta, assim, uma estrutura física, profissional e administrativa propícia ao perfil da educação inclusiva. A partir da descrição deste caso de gestão, pretendemos discutir o conceito de inclusão, bem como realizar uma pesquisa de campo que permita lançar luz aos preceitos que vêm sendo desenvolvidos na escola.

O contexto estudado e o caso de gestão construído apontam, dessa forma, para algumas questões que permeiam o debate da inclusão na educação, tais como: (i) o diferencial de uma escola inclusiva parte da prática em sala de aula ou de uma postura da gestão escolar? (ii) É possível ou aconselhável abordar o conceito de inclusão como um todo ou seria mais produtivo discutir atitudes inclusivas? (iii) A noção de inclusão na educação brasileira ainda se encontra atada à perspectiva de permanência na escola? (iv) O sucesso de uma abordagem inclusiva depende do diálogo e da parceria entre os professores regentes e os professores de apoio?

Essas e outras respostas podem ampliar a construção de uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva.

## Referências

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasília, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

ESCOLA MUNICIPAL CECÍLIA MEIRELES. Projeto Político-Pedagógico da escola. Belo Horizonte, 2013.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MINAS GERAIS. Parecer nº 895/13, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013a.

MINAS GERAIS. SEE/MG. Relatório Anual 2013 da Diretoria de Educação Especial. Belo Horizonte, 2013c.

MINAS GERAIS. SEE/MG. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 28 nov. 2011.

MINAS GERAIS. SEE/MG. Projeto Incluir: rede de escolas inclusivas - Políticas e práticas da educação inclusiva em Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005a.

MINAS GERAIS. SEE/MG. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Orientação SD nº 01/2005. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 9 abr. 2005b.

MINAS GERAIS. see/MG. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014a.

MINAS GERAIS. SEE/MG. Relatório 2014 do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, 2014b.

MINAS GERAIS. SEE/MG. Resolução nº 460 de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2013b.

## INFREQUÊNCIA DISCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Maria Eliane Linhares de Holanda\*

Tiago Rattes de Andrade\*\*

José Alcides Figueiredo Santos\*\*\*

O presente estudo de caso deriva de pesquisas relacionadas à dissertação de mestrado em andamento de Maria Eliane Linhares de Holanda, elaborada em parceria com o Prof. José Alcides Figueiredo Santos, orientador e doutor em Sociologia, e com Tiago Rattes de Andrade, mestre em Ciências Sociais e assistente de orientação. O tema central é a análise dos desafios da gestão escolar diante de casos de infrequência em uma escola da Rede Estadual de Educação do Ceará, localizada no interior do estado. Tal escola lida há algum tempo com esse tema, oferecendo inclusive algumas iniciativas.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Diretora da EEFM Dona Clotilde Saraiva Coelho.

\*\* Assistente de Orientação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Ciências Sociais (UFJF).

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

O objetivo desse trabalho é compreender melhor o fenômeno da infrequência na realidade da escola, a forma como se manifesta entre alunos e professores, e como se projeta na gestão escolar. Para isso, buscamos compreender o tema dentro do contexto da rede estadual em questão, para depois entender o contexto escolar. Foram levantados dados de documentos oficiais, desde os elaborados pela secretaria estadual até pela escola. Apresentamos, nessa caracterização, alguns resultados preliminares do projeto piloto da pesquisa de campo, realizado através de entrevistas com alunos e professores.

Ao nos debruçarmos sobre a legislação que envolve esse estudo de caso, é possível perceber que as normas cearenses, ao menos em seu aspecto formal e oficial, evidenciam uma preocupação com a presença dos alunos de diversas maneiras, seja de uma forma direta, determinando obrigações para o resgate dos faltosos, ou indiretamente, beneficiando com medidas que favorecem sua frequência diária.

Um exemplo disso é a Lei nº 12.452, de 06 de junho de 1995, do Estado do Ceará que, entre outros pontos, dispõe sobre o processo de municipalização do ensino público do Ceará. No que diz respeito à gestão do ensino público, tal Lei estabelece:

[...] cabe ao poder público municipal a responsabilidade pelo levantamento anual da população com vista à chamada escolar para a matrícula. Os gestores educacionais municipais, fomentando a cooperação entre os membros da comunidade escolar, deverão zelar pelo cumprimento por parte da família da obrigação de matricular filho ou dependente e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar [...] (CEARÁ, 1995).

Como é possível perceber, há uma nítida preocupação em expressar que um esforço deve ser constituído para garantir a frequência adequada nas escolas, e que desse processo deve nascer uma cooperação entre diversos entes, como a família. Vale dizer que fica clara a necessidade de que o poder público protagonize e viabilize esse processo.

Ainda sobre a permanência discente, o estado do Ceará apresenta a preocupação em atender o disposto no Inciso VIII do Art. 12 da LDB 9.394/1996, ao estabelecer na Lei n.º 13.851, de 21 de dezembro de 2006:

[...] Política e Instituições: O poder público estadual, atuando no combate a evasão escolar, zelarà pela permanência dos alunos matriculados no ensino fundamental por meio do desenvolvimento de ações integradas entre os estabelecimentos de ensino, os Órgãos Estaduais de Educação, os Conselhos

Tutelares Municipais e o Ministério Público Estadual, que adotarão, no âmbito de sua competência, as medidas necessárias. Nesse sentido, observa-se o princípio da cooperação para a ação integrada entre os órgãos responsáveis pela retenção do aluno no ensino fundamental. O início do elo dessa corrente de responsabilidade pela manutenção da criança na escola é atribuído ao gestor do estabelecimento de ensino e às suas conexões com outras instituições e, ao fim da corrente, encontra-se o Ministério Público que tem competência para responsabilizar pais ou responsáveis por não manter ou não dar condições de possibilidade de a criança frequentar a escola. É preciso percorrer todas as instâncias oficiais para que se cuide de evitar a infrequência e a evasão escolar (CEARÁ, 2006a).

A Lei ressalta, ainda, que o gestor da educação pública deverá cumprir suas atribuições quanto à evasão escolar da maneira mais eficiente possível. Nesse sentido, ele deve:

[...] Apurar a ausência do aluno por 5 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10 (dez) dias alternados no mês, entrar em contato com a família ou responsável pelo aluno faltoso, com vistas a promover o imediato retorno e a regular frequência à escola. Se assim não o fizer, o gestor torna-se responsável administrativamente, estando sujeito a penalidades derivadas do mau exercício de suas funções administrativas. Além disso, o dirigente do estabelecimento de ensino remeterá ao Conselho Tutelar do Município, ao Juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos cujo número de faltas ultrapassar 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em lei, nos termos do Art. 12, Inciso VIII, da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Enfim, é dever do gestor atuar no sentido de utilizar todos os meios disponíveis para que a criança e o adolescente não venham a abandonar os estudos (CEARÁ, 2006b.)

Vale lembrar que o permitido de faltas para os alunos tanto para o estado do Ceará quanto para o Brasil é de 25% do total de dias letivos ou da carga horária, conforme afirma o Art. 47, § 3º, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Sendo assim, ao interpretar o Inciso VII anteriormente citado, na prática, tomando por base 200 dias letivos, e aplicando os 25%, são 50 faltas; 50% desse resultado serão 25 faltas, devendo o gestor tomar providências, acionando os órgãos competentes como previsto no Art. 12, Inciso VIII, da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Logo, compreendemos

que isso poderá ocorrer se o educando se ausentar cinco vezes no mês durante cinco meses.

Entre projetos e programas que interagem com o problema da infrequência escolar, o Bolsa Família tem dado sua parcela de contribuição na questão da permanência do aluno. Um dos maiores veículos de comunicação do estado recentemente retratou essa realidade, apontando que nos meses de abril e maio, no ano de 2014, a presença dos alunos participantes do programa Bolsa Família atingiu um percentual de 96,1% em todo o estado do Ceará.

Nessa perspectiva, a lei estabelece que o aluno tenha 85% de presença mensal. Sobre a frequência mínima indicada, o Portal Brasil ressalta que:

[...] De acordo com as normas do programa, a frequência escolar mensal mínima para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos deve ser de 85% da carga horária e, para os alunos de 16 e 17 anos, 75%. A baixa frequência pode levar ao bloqueio, suspensão e até ao cancelamento do benefício, caso as faltas sejam reincidentes. Com isto, exatas 801 mil crianças e adolescentes não alcançaram os índices exigidos pelo programa no mês de maio. Entretanto, antes que o benefício seja bloqueado, é necessário que os gestores da Bolsa Família identifiquem o motivo das faltas e incluam os beneficiários no acompanhamento familiar, caso se encontre em condições de vulnerabilidade e risco social (BRASIL, 2004).

Em suma, o trabalho de monitorar a infrequência dos educandos referente ao Bolsa Família é do Ministério da Educação (MEC), com o apoio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), mediante a cooperação das secretarias municipais e das escolas. Ultimamente, essa prática está sendo realizada no município do Ceará através da Secretaria de Educação, a qual convoca os pais dos alunos para comprovarem a presença que, por conseguinte, procuram a escola para fornecer uma declaração confirmando a sua situação. Isso faz com que os pais procurem manter o filho presente na sala de aula, principalmente os que receiam perder o benefício. Naturalmente aliada a essa preocupação com a presença escolar, o programa Bolsa Família traz em si outras vantagens, como o combate à miséria, ocasionando bem estar ao educando e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento intelectual.

No âmbito estadual, um projeto chama a atenção por possuir objetivos voltados para a melhoria dos resultados internos e externos, além de contribuir para o



fortalecimento da aprendizagem. Esse projeto é o Prêmio Escola Nota Dez, que tem por meta agraciar até cento e cinquenta escolas públicas que obtiveram os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Índice de Desempenho Escolar. Tem-se em mente induzir comportamentos dentro da escola para se construir um ambiente de produtividade pedagógica, cujo fim imediato seja um eficiente processo de alfabetização. Através dessa política as escolas são premiadas.

Esse projeto estadual contribui para estimular a presença do aluno na escola, pois o seu objetivo é a melhoria da aprendizagem, foco da premiação. Sob essa ótica, entende-se que a aprendizagem e a presença são elementos, principalmente para as premiações, uma vez que um está vinculado diretamente ao outro.

Sobre um sistema de monitoramento da infrequência próprio da rede, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) possui o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), que é interligado com as escolas. Esse programa faz o acompanhamento em toda a rede do estado, no que tange à questão da quantidade de matrículas, ao remanejamento, à transferência de alunos, às médias bimestrais e até mesmo à frequência.

Tendo em vista o arcabouço legal que busca normatizar a questão da frequência e as iniciativas específicas para viabilizar esses pressupostos, vale passar ao estudo de caso, buscando, através do recorte específico de uma escola, entender melhor como esse problema se coloca no cotidiano escolar. Para isso, foi escolhida uma escola de Juazeiro do Norte.

Existem vinte e uma Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES), distribuídas por toda a região do Ceará, abrangendo 668 escolas estaduais (CEARÁ, 2013). A Crede 19 é a que atende a cidade do Juazeiro do Norte, com 14 escolas urbanas estaduais, 66 municipais urbanas e 31 rurais. Fazendo parte desses números, está a E.E.F.M. Dona Clotilde Saraiva Coelho, com 912 alunos divididos entre os ensinos fundamental e médio. Construída em 1986, a escola conta com uma infraestrutura favorável ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esse fato se evidencia devido ao histórico da escola, que ao longo dos anos, foi melhorando seu aspecto físico que antes era bem mais precário. Então, essas melhorias foram acontecendo com a construção da quadra de esportes, da lanchonete, de mais uma sala de aula, de uma linha telefônica, e com a introdução da informatização na instituição escolar.

O Projeto Político-Pedagógico da E.E.F.M. Dona Clotilde Saraiva Coelho, atualizado regularmente, fornece-nos alguns dados importantes:

[...] VISÃO DE FUTURO: Construir uma escola voltada para o sucesso dos alunos, minimizando os índices de abandono, reprovação e déficit de aprendizagem. MISSÃO: A missão de nossa escola é preparar, capacitar e promover, dando relevância ao aprendizado do aluno, envolvendo a família, resgatando a responsabilidade dela com o sucesso do educando, garantindo a excelência de um trabalho comprometido com o êxito do processo ensino aprendizagem (SECRETARIA DA ESCOLA / PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO / 2014).

Ao observarmos essa visão de futuro, vemos a preocupação com o abandono escolar. Já na missão, não há nenhuma citação direta quanto à infrequência do aluno, apesar de ser ressaltada a relevância da aprendizagem e o envolvimento da família. É fato que, para que ocorra o que foi mencionado na visão e na missão, é preponderante que o discente esteja cotidianamente presente em sala de aula.

No referido documento, está escrito também a que se propõe sua proposta pedagógica:

[...] Desenvolvendo as capacidades cognitiva, afetiva, ética, inserção social, estética, física e relação interpessoal, tendo como pilares: aprender a conhecer, aprender a viver com os outros, aprender a fazer, aprender a ser. Ter acesso aos conteúdos como um meio para a aquisição e o desenvolvimento dessas capacidades. Capacitar-se para o processo de educação permanente, exigido pelas constantes inovações no mundo de trabalho (SECRETARIA DA ESCOLA/PPP/2014).

Nesse aspecto, a escola se propõe a aumentar ainda mais o incentivo aos estudos, e ainda diz que se devem criar condições para que o aluno possa

[...] desenvolver suas capacidades; desenvolver sua identidade pessoal e a socialização; construir valores; ter acesso a conhecimento que os preparam para uma atuação ética, crítica e participativa na sociedade, no âmbito cultural, social e político; valorizar a cultura de sua comunidade, a cultura brasileira e a universal (SECRETARIA DA ESCOLA/PPP/2014).

Considera-se essencial, neste recorte do PPP, desenvolver as capacidades intelectual e social dos alunos da E.E.F.M. Dona Clotilde S. Coelho, considerando o exposto sobre a importância de seu desenvolvimento pessoal. Dessa forma, observamos que as estratégias em busca desse objetivo encontram-se descritas no Projeto Político-

Pedagógico da E.E.F.M. Dona Clotilde Saraiva Coelho, relacionando as noções de aprovação, rendimento e frequência, como destacamos no quadro a seguir:

## Quadro 2. Metas do PPP

METAS GLOBAIS fundamental e médio	Estratégia
<p>1-Aumentar a taxa de aprovação do ensino fundamental geral para 99% e reduzir para 1% a reprovação, conservando o abandono em zero até dezembro de 2014.</p> <p>2-Aumentar a taxa de aprovação do ensino médio regular para 93,5% e reduzir em 3,8% a taxa de abandono até dezembro de 2014.</p>	<p>1- Informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, buscando juntos soluções para as dificuldades. [...]</p> <p>6- Monitorar diariamente as faltas dos alunos, convocando os pais (quando menor), a partir de três faltas consecutivas e sem justificativa.</p>

Fonte: Secretaria da Escola (2014).

No Quadro 1, observamos que a primeira estratégia insurge a necessidade de se manter um elo entre a família e a escola quando se refere à ação de informar aos responsáveis sobre os resultados internos produzidos por seus filhos, com o intuito de buscar intervenções para o sucesso do aluno no que se refere a sua escolaridade. Como acreditamos, essa estratégia repercutirá na obtenção da meta citada no mesmo quadro.

Portanto, acredita-se que a participação da família tem um peso muito grande na melhoria educacional de seus filhos. Voltando o olhar para as ações documentadas pela E.E.F.M. Dona Clotilde Saraiva Coelho, apresentamos o Regimento Escolar, que declara o seguinte sobre a frequência:

[...] ART. 106 – a verificação da frequência será sempre apurada em cada atividade, área de estudo ou disciplina. ART. 107 – Ficarão reprovados quanto à assiduidade, o aluno que apresente frequência abaixo de 75%. ART. 108 - A inobservância ao mínimo estabelecido em relação à assiduidade faz com que o aluno seja considerado reprovado, sem a possibilidade de uma recuperação referente à carga horária total, ministrada pelo Estabelecimento de Ensino (SECRETARIA DA ESCOLA/ REGIMENTO ESCOLAR, 2014).

Ressaltamos que o Art. 106 do referido regimento está em consonância com o Art. 47, § 3º, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando dispõe que é obrigatória a frequência dos alunos.

É notável que o regimento da escola, no que se refere à frequência, é unânime em estabelecer uma conduta de punição ao não cumprimento do mínimo de 75% de presença. Assim, na E.E.F.M. Dona Clotilde Saraiva Coelho, encontramos vários relatos – embora apenas um seja citado aqui –, que confirmam a preocupação da instituição com a frequência em ata de reunião com os pais e responsáveis, na qual está escrito:

[...] Aos quatorze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quatorze, no pátio da E.E.F.M. Dona Clotilde Saraiva Coelho, reuniram-se o núcleo gestor, o corpo docente, funcionários, pais e responsáveis de alunos da referida escola para informes sobre o ano letivo de dois mil e quatorze [...]. Sobre faltas, a diretora pediu compreensão e acompanhamento dos pais, para que seus filhos não faltem sem motivos justos às aulas, pois isso causa prejuízo à aprendizagem, e está previsto em lei que vinte e cinco por cento de faltas leva o aluno à reprovação (ATA DA PRIMEIRA ReuniÃO DE PAIS \ RESPONSÁVEIS E MESTRES DA E.E.F.M. DONA CLOTILDE SARAIVA COELHO, 2014).

Sob essa ótica, observamos que as taxas de evasão nos últimos três anos da E.E.F.M. Dona Clotilde Saraiva Coelho tem diminuído, alcançando o índice zero no ensino fundamental. Esse fato tem estimulado a escola a zerar também a infrequência dos alunos em seu dia a dia, nas duas etapas dos ensinos fundamental e médio, e minimizar a evasão nessa última etapa.

Como documento interno voltado para o problema da infrequência, encontramos o Plano de Metas do Diretor (Plametas), que é uma exigência da Seduc ao diretor para que tenha um norte ao administrar a escola. As metas são planejadas junto à comunidade de acordo com os problemas da escola, e a partir de intervenções conjuntas.

Entre muitas ações, está o combate à infrequência na E.E.F.M. Dona Clotilde Saraiva Coelho. Sob essa ótica, o referido documento traz, em sua introdução, sua intenção em focalizar o problema da infrequência destacado no trecho a seguir:

[...] Pretende-se, então, levar a infrequência diária com uma visão diferenciada, sendo consciente que a mesma pode ser atrelada a evasão, porém esse olhar é mais apreciativo, visto que, os faltosos regulares no cotidiano escolar, geralmente não são os mesmos que desistem, esses os quais este projeto se refere são os que querem estar matriculados, mas não valorizam o dia a dia escolar. Em resumo o foco é no aluno que apesar de querer preservar sua matrícula, tem um histórico de faltas que chamam a atenção e causam um

prejuízo na aprendizagem (PLANO DE METAS DO DIRETOR, SECRETARIA DA ESCOLA, 2014).

As ações do Plametas estão associadas aos eventos citados no Quadro 2, a seguir:

### Quadro 3. Projeto de infrequência

MONITORAMENTO	1. Realizar chamadas diárias nas salas sob a égide da diretora (fica em sua sala).
DIAGNÓSTICO	2. Observar, após o término do mês, quais salas estão com maiores problemas e necessitam de maior atenção.
AÇÃO	3. Resgatar dos alunos que foram detectados como ausentes da escola por um período longo, sem justificativa, através de visita ao domicílio. 4. Advertir os alunos com mais de 4 faltas, através de ocorrência escrita em um primeiro momento, comunicando aos pais a reincidência. 5. Desenvolver estratégias junto aos professores para motivar a presença diária dos alunos na escola. 6. Parabenizar aos que não possuem nenhuma falta no mês. 7. Acionar o Conselho Tutelar quando esgotados todos os esforços. 8. Realizar palestra com o tema infrequência nas reuniões bimestrais com os pais.

Fonte: Secretaria da Escola (2014).

Como vimos anteriormente, dados sobre a realidade desse estudo de caso estão disponíveis nos documentos da instituição. Porém, muitas lacunas apontam para a necessidade da obtenção de novos dados. É necessário, portanto, compreender como esses dados formais se circunscrevem na realidade cotidiana da escola, como são percebidos e que efeitos produzem. Sendo assim, o primeiro passo, ainda nesta fase inicial da pesquisa, foi promover entrevistas semiestruturadas com uma amostragem de professores e alunos, tendo como base o tema da infrequência, realizando um estudo piloto. Cabe dizer que tais entrevistas tiveram como objetivo principal a elaboração de um diagnóstico da realidade escolar para subsidiar a elaboração de um instrumento de pesquisa mais profundo e minucioso. Isso quer dizer que fomos a campo, inicialmente, buscando compreender os desafios que poderão se apresentar durante a elaboração de um instrumento definitivo de pesquisa. As entrevistas ocorreram ao longo do mês de setembro de 2014, nas

dependências da escola. Nessa fase, foram entrevistados quatro professores, sendo que o roteiro foi elaborado com o objetivo de compreender como esses profissionais entendem a questão da infrequência e como lidam com esse desafio.

O Professor R., em entrevista, disse o seguinte:

[...] A infrequência prejudica os alunos em duas dimensões: a primeira em relação a sua interação social, visto que a escola é o espaço social onde os jovens abraçam oportunidades para sua vida através da interação com seus pares, e a segunda se refere ao prejuízo no processo ensino-aprendizagem, na absorção de conhecimentos científicos (PROFESSOR R., entrevista concedida em 10 set. 2014).

É possível notar que, de alguma maneira, o professor entrevistado percebe que a escola é um espaço de sociabilidade, de troca de experiências com os alunos, mostrando a visão de que a presença do aluno é importante para além da questão dos conteúdos. As Professoras M. e P. compartilham, em alguma medida, esse olhar. Porém, foi dada mais ênfase à questão dos conteúdos ministrados:

[...] Quando o aluno perde uma aula, ele se perde no conteúdo. Mesmo que o estudante venha só por vir, é mais fácil, se ele está presente, de ser motivado para a aprendizagem. Fica difícil se ele fica em casa, longe da dinâmica da sala de aula (PROFESSORA P., entrevista concedida em 10 set. 2014).

A preocupação da profissional está em trabalhar com adolescentes em fase de formação de personalidade, que estão no ensino fundamental e ainda não trabalham. Em sua fala, ela contempla a relação direta entre a perda de aula e a perda de conteúdo, apontando, assim, outro problema: a dificuldade de manter o aluno infrequente atualizado.

Ademais, o Professor E expõe seu pensamento, mostrando afinidade com as opiniões dos demais colegas, ao dizer que:

[...] A escola propicia o conhecimento, e os alunos em sala conseguem absorver em maior ou menor grau. Fora da escola, o aluno não consegue o conhecimento formal. Não é irrelevante, é preocupante e interessante que a escola se autoavalie para descobrir o motivo da ausência desses jovens (PROFESSOR E, entrevista concedida em 10 set. 2014).

É importante frisar que, com o fato de que os professores concordam em alguma medida que a infrequência é um problema que se relaciona com a vida social do aluno e com a aprendizagem, surge a necessidade de que a escola pense e

repense seu papel diante desse dilema. Entre os muitos questionamentos, outro que é relevante, também citado por esse professor, é a necessidade de os docentes refletirem sobre o tipo de aula que estão ministrando. Dentro dessa perspectiva, está também a fala da Professora P., que comenta sobre estratégias para prender a atenção do aluno na aula, acreditando que esse é um dos possíveis fatores que podem afastar o estudante do desejo de estar presente na escola. Temos evidências claras, portanto, de que é necessário aprofundar as investigações em torno dessas estratégias, além de buscar entender melhor como os professores se relacionam com a gestão escolar, o que esperam, do que sentem falta, entre outras questões.

No que tange aos alunos, selecionamos estudantes dos ensinos médio (1º e 2º anos) e fundamental (7º e 9º anos) para as entrevistas. Foram escolhidos entre duas amostras: faltosos e não-faltosos, tendo em vista o desempenho nos últimos meses.

Através das entrevistas foi possível notar, de maneira genérica, que os alunos entrevistados dessa unidade escolar, mesmo os faltosos, têm consciência de que estudar pode ampliar suas chances de vida. O Aluno E., do 1º ano, justifica sua ausência devido ao fato de ter que cuidar de seus irmãos, mas afirma que é importante estar nas aulas. Segundo ele, não é possível recuperar todos os trabalhos dados em sala, o que ocasiona suas notas vermelhas. Reafirma, ainda, que sua presença em sala melhoraria a sua aprendizagem. O Aluno J., também do 9º ano, chega a afirmar que suas faltas são devido a certa desmotivação e desinteresse por estudar, porém não chega a apontar um motivo concreto, pelo contrário: “não tenho motivo para faltar, eu tenho pensado nisso principalmente porque estamos em um período importante para o Enem... eu sei que preciso mudar” (ALUNO J. entrevista concedida em 10 set. 2014). O Aluno J.I., por sua vez, menciona que trabalha como jovem aprendiz, e que suas faltas são casuais. Ainda complementa: “quando eu falto, minha consciência me acusa...” (Aluno J. I., entrevista concedida em 10 set. 2014). As falas da Aluna I. (9º ano) nos revelam também novos desafios relacionados ao modo de vida contemporâneo dos alunos. Ela confessa que falta aula porque dorme tarde depois de “ficar no celular até às 4 da manhã”. Quando interpelada sobre as explicações dos conteúdos perdidas no dia de sua ausência, ela diz: “Se eu não entender eu procuro a matéria no **Youtube...**” (Aluna I., entrevista concedida em 10 set. 2014).

Em contraste aos demais, entrevistamos a Aluna Y. (7º ano), que diz que não falta porque se preocupa com os conteúdos que são ministrados em sua ausência, e por ser tão dedicada à escola suas notas são superiores à média oito. Além disso, elenca outro motivo para sua constante presença: a imposição da mãe, que diz que estar na escola é prioridade.

Após a caracterização do estudo de caso e da pesquisa de campo, elencamos alguns elementos relevantes. Podemos afirmar que a questão da infrequência é percebida como relevante tanto para professores quanto para discentes, e que todos esses atores concordam que o tema é fundamental para a construção do aprendizado e de chances na vida. Os alunos, especialmente, incluindo os faltosos, não deixam de reconhecer essa importância. Por outro lado, ficou clara a necessidade de aprofundar mais essa pesquisa no que se refere à forma como a escola, como um todo, reflete sobre o tema, e como isso se coloca no cotidiano. Além disso, as novas formas de vivência dos alunos apontam que existem novos desafios, os quais precisam ser pensados, que incluem a forma como vivem os alunos nos novos tempos, a maneira como se relacionam com a tecnologia. Tais questões serão aprofundadas em uma nova fase da pesquisa de campo, mas os dados apresentados servem como ponto de partida para outros pesquisadores que tratem de realidades e dilemas semelhantes.



## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. N.9394. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 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: 27. Set.2014.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. **Lei nº 14.026**, 17 de Dezembro, 2007. **Ministério Público do Estado do Ceará**. 17 nov.2007. Disponível em: <[www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2007/14026.htm](http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2007/14026.htm)>. Acesso em: 07. Out.2014.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Lei nº 12.452. **Diário oficial da União**. 06. Junho, 1995. Disponível em: <[www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis95/12452.htm](http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis95/12452.htm)>. Acesso em: 08. Out.2014.

\_\_\_\_\_. Legislação Estadual. Lei n.º 13.851. 21.de Dezembro, 2006. **Ministério Público do Estado do Ceará**. 21 dez. 2006. Disponível em: <[www.mp.ce.gov.br/orgaos/caopij/legislacao\\_est.asp](http://www.mp.ce.gov.br/orgaos/caopij/legislacao_est.asp)>.

## EJA SEMESTRAL OU EM MÓDULOS: UM ESTUDO DE CASO VOLTADO PARA A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO ENSINO MÉDIO NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Ângelo Damaceno Hottz\*

Fernanda Amaral de Oliveira\*\*

Clécio da Silva Ferreira\*\*\*

O presente artigo foi produzido a partir de pesquisa realizada por Ângelo Damaceno Hottz, no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), em parceria com a historiadora Fernanda Amaral de Oliveira, assistente de orientação no referido programa, e com o professor orientador, doutor em Estatística, Clécio da Silva Ferreira. Esse estudo tem como objetivo investigar os resultados das avaliações bimestrais e anuais do ensino médio da educação de jovens e adultos (EJA) da rede de ensino estadual do Rio de Janeiro, a fim de entender em que medida o redesenho da modalidade da EJA influenciou na proficiência dos alunos. A partir disso, buscaremos propor possíveis ajustes ao programa, se necessário.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador do setor de Análise de Indicadores e Informações Educacionais da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar (Seeduc - RJ).

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

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

A pesquisa tem como objeto de investigação as turmas do Ensino médio da educação de jovens e adultos do estado do Rio de Janeiro, a partir da sua reforma curricular e organizacional, no ano de 2013, modificando a estrutura das EJA em fases semestrais para a EJA em módulos.

Sendo o mestrando coordenador do setor de Análises de Indicadores e Informações Educacionais e ex-professor de matemática de alunos matriculados na EJA, as indagações para o caso de gestão surgiram a partir do alinhamento de suas duas experiências profissionais, trazendo uma questão central à tona: a partir dos resultados das avaliações bimestrais (Saerjinho) e anuais (Saerj), de que forma o redesenho da modalidade EJA influenciou na proficiência dos alunos?

Para o desenvolvimento do caso de gestão, foram consultados os bancos de dados das avaliações diagnósticas externas do estado do Rio de Janeiro – Saerjinho e Saerj – entre os anos de 2011 a 2013, a fim de coletarmos os dados referentes aos resultados obtidos pelas turmas de EJA e ensino regular do ensino médio. Também foram examinados os bancos de dados do Inep voltados para a distorção idade-série no contexto nacional e estadual, a legislação vigente da modalidade de ensino EJA, e as portarias e decretos que modificaram o currículo e a estrutura organizacional da EJA em fases para EJA em módulos.

Os resultados inexpressivos na avaliação externa anual – o Saerj –, a forte relação entre distorção idade-série e desempenho, a falta de um currículo adequado às especificidades de um curso semestral, os altos índices de evasão e o pouco preenchimento das vagas oferecidas pela rede de ensino foram, dentre outros fatores, motivos para que a Seeduc-RJ repensasse a forma de ofertar o ensino médio a jovens e adultos, garantindo-lhes, principalmente, o direito a uma educação de qualidade.

Em 26 de agosto de 2003, ficou instituída a EJA para o ensino médio através da deliberação CEE nº 285 de 26 de agosto. O Art. 1º desse documento menciona que:

[...] Os cursos de Educação de Jovens e Adultos autorizados pelo Órgão competente do Poder Público Estadual e oferecidos por instituições de ensino privadas ou públicas que não integrantes da Administração Pública Direta do Estado e dos Municípios, devidamente credenciadas, qualquer que seja a metodologia aplicada, não terão duração inferior a 24 (vinte e quatro) meses, quando se tratar de ensino correspondente às quatro últimas séries do Ensino

Fundamental, nem inferior a 18 (dezoito) meses, quando em nível equivalente ao Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2003).

Com base nesse texto, ao oferecer o ensino médio na modalidade educação de jovens de adultos, a Seeduc-RJ organizou essa etapa de escolaridade em três fases semestrais. A similaridade dessa configuração de EJA e das séries anuais do ensino médio oferecido em horário parcial no estado do Rio de Janeiro se concretiza na medida em que as disciplinas e os conteúdos propostos eram os mesmos. Contudo, as três fases do EJA contavam com menos tempo de aula. Certamente, há uma perda curricular quando se mantém a ampla grade para o ensino médio na modalidade EJA, sendo que o número e o tempo de aulas são reduzidos. Contrapondo essa estrutura de oferta que, de certa forma, acarreta prejuízos de aprendizagem ao aluno, a Nova EJA foi instituída, em 2012, através do parecer 091:

[...] Para a efetiva implementação desta política, foi construída uma metodologia completa, composta dos seguintes elementos: 1 – Matriz curricular específica; 2 – Formação de professores da EJA; 3 – Material Didático impresso do aluno; 4 – Material do professor; 5 – Processo de avaliação de estudo; 6 – EJA virtual. Todos os elementos estão concatenados temporalmente, tendo como base a matriz curricular. A matriz curricular de referência está estruturada em 4 módulos (...) A estrutura organizacional das disciplinas da área de Ciências Humanas (Língua Estrangeira, História, Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia) e as da área de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física e Educação Física) estão distribuídas em períodos alternados, o que não se aplica às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, presentes nos 4 módulos (RIO DE JANEIRO, 2012).

Essa reforma curricular e organizacional pensada para essa modalidade de ensino mobilizou a Superintendência Pedagógica (SUPED) e a SUPAA, num propósito único: reestruturar a oferta do ensino médio para “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996), sem prejuízos de aprendizagem, e manter, subsidiada por constantes processos avaliativos, a qualidade do ensino ofertado, interferindo na prática docente por meio de formação pedagógica, sempre que necessário, através da observância dos resultados das avaliações.

A EJA em fases semestrais, ofertada em regime presencial – assim como é hoje a EJA em módulos –, oferecia seis aulas diárias com duração de 40 (quarenta) minutos cada. No ensino noturno, exceto em casos em que a escola precisava alterar o

horário do início das aulas em função de particularidades locais ou por outros motivos, o horário das aulas iniciava às 18h30min e terminava às 22h40min.

Na EJA em módulos, o número de aulas diárias foi reduzido de seis para quatro, e a duração de cada aula aumentou em dez minutos. Outra diferença é que não há o intervalo de dez minutos como havia na EJA dividida em fases.

Outra mudança observada é o número de aulas por disciplina que consta na grade curricular da EJA em módulos, em detrimento da EJA em fases. A Nova EJA, por oferecer uma aula com duração de 50 minutos, possibilita ao aluno um contato maior com os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, considerando todo o percurso dos quatro módulos. O mesmo ocorre com as aulas das outras disciplinas, exceto com língua estrangeira, Educação Física e Artes que, na EJA em fases, eram oferecidas em número maior.

Atualmente, a Seeduc dispõe de um sistema de avaliação de desempenho dos alunos denominado Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, aplicado bimestralmente e anualmente – Saerjinho e Saerj, respectivamente. O Saerj avalia as (os) séries/anos/módulos finais de cada etapa da educação básica em suas diferentes modalidades de ensino. A avaliação diagnóstica bimestral (Saerjinho) é mais abrangente.

Instituído, inicialmente, pela Resolução nº 4.437 de 2010, o sistema de avaliação bimestral deve ser utilizado para compor umas das notas do bimestre, conforme a portaria nº 419/2013. Tem por objetivo subsidiar a secretaria em ações e no monitoramento de políticas públicas educacionais, criadas para melhorar a qualidade da educação no estado. Através dos resultados do Saerj, são calculados, anualmente, para o ensino médio e para os dois segmentos do ensino fundamental, indicadores de desempenho (ID) em função dos desempenhos em Língua Portuguesa e Matemática. Com os resultados do Saerjinho, são calculados indicadores de desempenho bimestrais, que monitoram a evolução dos alunos até a realização da avaliação que dará origem ao indicador oficial das escolas, para as regionais e a rede de ensino: o Saerj.

O Saerjinho é o principal instrumento de avaliação diagnóstica da rede, que hoje, através das avaliações bimestrais, aponta as escolas que merecem atenção por parte dos gestores e a ação direta dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE). Esses profissionais funcionam como um elo entre a sede da secretaria e

a gestão escolar. Promovem reuniões de controle, acompanham a evolução do desempenho da escola através de indicadores e, principalmente, monitoram a execução de ações corretivas que são desenvolvidas bimestralmente, caso a escola apresente um desvio de metas negativo no Iderjinho.

As avaliações bimestrais verificam como vem sendo trabalhado o currículo mínimo<sup>11</sup> no decorrer do ano letivo. A partir de 2011, junto à implementação do currículo mínimo, o 9º ano do ensino fundamental e as três séries do ensino médio passaram a ser avaliadas bimestralmente pelo Saerjinho, gerando indicadores bimestrais para escolas, regionais e rede. Para a EJA em fases, modalidade não avaliada no Saerjinho, não há acompanhamento bimestral através de indicadores<sup>12</sup>. O Saerjinho oferece um diagnóstico útil para as escolas quando aponta para quais habilidades e competências os docentes precisam atender, intensificando seu trabalho pedagógico.

Não muito diferente do contexto brasileiro, que registrou taxas de distorção idade-série iguais a 36,5% em 2011, 34,8% em 2012 e 33% em 2013 para o ensino médio regular, considerando todas as redes de ensino da esfera estadual. Conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Indicadores Educacionais (Inep), o estado do Rio de Janeiro, embora observado o decréscimo dos índices, apresenta proporções que merecem atenção especial. Em 2011, a distorção na terceira série do ensino médio regular da rede estadual de ensino foi de 48,6%. Em 2012, o registro caiu para 43,4% e, finalmente, em 2013, foi para 39,3%.

A distorção idade-série se configura como um indicador que mensura a proporção de alunos que não estão na idade adequada para determinado ano do ensino fundamental ou série do ensino médio. Considerando o sistema educacional brasileiro, em que o aluno deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental com 6 anos de idade, e considerando, também, uma trajetória livre de reprovações até o término do ensino médio, a idade de conclusão da educação básica está entre 17 e 18 anos.

---

11 O currículo mínimo tem o caráter de orientar o trabalho pedagógico dos professores e estabelecer as competências, habilidades e conteúdos mínimos que devem constar em cada bimestre, disciplina, ano de escolaridade e modalidade de ensino. Foi desenvolvido em parceria com o Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro, Fundação Cecierj, criada pela Lei Complementar nº 103, de 2002. Para cumprir o objetivo de oferecer educação superior à distância para o público fluminense e formação continuada para professores da educação básica, a Fundação Cecierj contou com a participação de professores da rede estadual para a elaboração de documentos tanto para o ensino regular quanto para a educação de jovens e adultos.

12 Somente a Nova EJA é avaliada bimestralmente pelo Saerjinho.

Embora o Rio de Janeiro apresente proporções maiores que as observadas na federação, há de se constatar uma diminuição das taxas numa velocidade maior no estado. A diferença do indicador apurado em 2012 com relação ao de 2011, e do indicador de 2013 em relação ao de 2012 é, respectivamente, de cinco e quatro pontos percentuais. No entanto, a tabela a seguir, que compara os percentuais do estado do Rio de Janeiro com os demais da região sudeste, não sugere uma melhoria significativa:

**Tabela 1: Taxas de distorção idade-série de todo o ensino médio e da 3ª série nos estados da região sudeste (%)**

Estados	Terceira série do EM			Todo o ensino médio		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013
Espírito Santo	27,3	24,5	21	33,7	31,3	30,6
Minas Gerais	21,6	20,8	22,4	29,8	30,4	30,3
Rio de Janeiro	43,2	37,7	35,3	48,6	43,4	39,3
São Paulo	15	14	12,8	19,2	18,3	17,2

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados disponíveis no sítio do Inep.

O estado do Rio de Janeiro, em 2013, comparado aos quatro estados da região sudeste, apresentou a maior proporção de alunos com mais de 19 anos na última série do ensino médio.

A relação entre defasagem na série e desempenho está ligada a diversos fatores. A reprovação maximiza tal problema, além de conduzir o aluno a um processo de desestímulo que reduz suas expectativas em relação à escola, assim como a do professor sobre ele. O aluno desestimulado pode abandonar a sala de aula, privando-se do direito à educação e aumentando as estatísticas de evasão escolar. Guerreiro (2012), repórter e jornalista que escreve sobre educação para a revista Escola Pública, numa matéria com Tais Tavares, professora do Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fala sobre o assunto, dando ênfase aos problemas de autoestima que podem ocasionar o baixo desempenho dos alunos:

[...] Desestimulados por ver seus colegas progredirem, por rever conteúdos e ter sua saída da escola adiada, muitos param de ir à aula. Outros persistem e fazem parte do fenômeno “distorção idade-série”, que é, geralmente, o resultado de múltiplas repetências. Segundo Tais, cerca de 10% da população entre 15 e 17 anos que está na escola ainda cursa o ensino fundamental, e

por isso, já ingressam no ensino médio com a idade distorcida em relação à série. “Isso cria uma disposição dentro do aluno de que ele não é capaz. E cria no próprio professor uma expectativa de que aquele jovem é alguém que não aprende”, explica. Do ponto de vista pedagógico, é importante que o modo como o professor atende a esse aluno multirrepetente não faça com que ele se sinta ainda mais discriminado, o que pode levar a um maior desinteresse e a mais repetências ou à evasão (GUERREIRO, 2012, s/p).

No caso do Rio de Janeiro, o que ocorre com o desempenho médio das escolas no Saerj, conforme o nível de suas taxas de distorção idade-série, é que quando o indicador de defasagem aumenta, a proficiência média da instituição de ensino tende a diminuir, configurando uma correlação negativa.

A problemática descrita através da análise conjunta de distorção idade-série e proficiência dos alunos, dentre outros fatores, contribuiu para que a Seeduc reformulasse a maneira de ofertar o ensino médio da educação de jovens e adultos na rede de ensino. A reformulação integrou a fase de desenho dessa política pública, voltada para minimizar os efeitos que a distorção idade-série pode causar no desempenho dos alunos e, ao mesmo tempo, cumprir o que é estabelecido pelos textos legais. A Nova EJA, dentre outras ações da Seeduc-RJ com o intuito de combater a distorção idade-série, é uma proposta nova, recente e em caráter experimental. Por esse motivo, essa modalidade de ensino será objeto de investigação, de modo a descobriremos em que medida afetará o desempenho dos primeiros egressos desse novo desenho de EJA na rede estadual de ensino.

Em 2013, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro deu início ao programa de educação de jovens e adultos para o ensino médio em quatro módulos semestrais, em caráter experimental, para substituir essa mesma modalidade de ensino, até então organizada em três fases, também semestrais. O primeiro semestre de 2013, com a matrícula de alunos em turmas de Módulo I da Nova EJA<sup>13</sup>, marcou o fim da EJA organizada em fases. Naquela ocasião, não foram criadas turmas de Fase I, porém, como no 2º semestre de 2012, houve matrículas para essas turmas e havia alunos matriculados na Fase II. O ano de 2013 finalizou, gradativamente, esse antigo desenho de oferta de EJA, em seus 1º e 2º semestres.

---

13 Será adotado este termo para nos referirmos ao novo desenho da oferta da educação de jovens e adultos, somente para fins de diferenciação da configuração anterior.



Com uma proposta curricular diferenciada e com um material pedagógico preparado pelo Cecierj, a Seeduc-RJ condicionou aos professores interessados em lecionar no programa a participação em uma formação continuada específica, e incluiu a Nova EJA no Sistema de Avaliação Bimestral do Estado do Rio de Janeiro (Saerjinho), instituído em 2011. Para fins de acompanhamento, os alunos mencionados anteriormente, matriculados na EJA em fases, também foram avaliados pelo Saerjinho.

Até então, as avaliações bimestrais, realizadas aos moldes da Teoria Clássica dos Testes (TCT<sup>14</sup>), contemplavam somente alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental regular e nas séries do ensino médio. A função dessa avaliação, enquanto instrumento diagnóstico do ensino na rede, durante todo o ano letivo, e de monitoramento da execução do currículo mínimo, passou a avaliar o ensino médio da educação de jovens e adultos para acompanhar os resultados dessa nova proposta, tanto nos moldes da TCT quanto nos da TRI.

Desde o ano de 2013, a Secretaria de Educação dispõe de resultados dos alunos da nova proposta de educação de jovens e adultos expressos tanto em percentuais de acerto quanto em proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. A necessidade de incorporar a Teoria de Resposta ao Item à avaliação bimestral da Nova EJA se justificou pela necessidade de avaliar o projeto. Por ser uma proposta nova, em caráter experimental, houve uma preocupação em avaliar os diferentes módulos da EJA, de forma que se pudessem fazer análises comparativas ao longo do tempo. A TRI é uma metodologia que permite comparações entre avaliações. É através da proficiência do aluno que se avalia a adequação de sua capacidade de desenvolver problemas matemáticos e demonstrar conhecimentos de Língua Portuguesa de acordo com o módulo que concluiu.

A avaliação diagnóstica pensada para a EJA em módulos respeita o currículo e a metodologia de ensino estabelecida pela fundação Cecierj. Nos demais casos, da EJA em fases e do ensino médio regular, os itens selecionados estão relacionados às habilidades do currículo mínimo do ensino médio regular. Por se beneficiar de uma proposta específica e formulada especialmente para um público com características particulares, i.e., jovens e adultos que, em idade apropriada, não

---

14 A TCT se apropria, como parâmetro de análise de desempenho de dada habilidade, da proporção de acertos e erros para determinado item. Dessa forma, quanto maior o grau de dificuldade de um item, menor será o percentual de acerto.

concluíram essa última etapa da educação básica, a Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar (SUPAA) tornou distinto do ensino regular o instrumento de avaliação bimestral da EJA. Por um lado, a iniciativa harmonizou a relação entre o currículo proposto e a avaliação para essas diferentes modalidades; por outro, provocou a incomparabilidade dos resultados do Saerjinho para os ensino regular e EJA.

A sistemática de avaliação bimestral para a Nova EJA não segue a mesma dinâmica do ensino regular, em que todos os alunos são avaliados em todos os bimestres. Nos quatro módulos que compõem a EJA, há duas avaliações no Módulo I, uma no primeiro bimestre e outra no segundo bimestre. Os demais módulos são avaliados somente no segundo bimestre, sendo que o módulo IV é avaliado pelo Saerj, cujos resultados darão origem aos Indicadores de Desempenho oficiais dessa modalidade.

A partir do cenário exposto, algumas indagações vêm à tona: (i) será o novo desenho da educação de jovens e adultos do ensino médio da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro capaz de levar os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de seus alunos egressos a níveis mais elevados do que os apurados para a EJA organizada em fases semestrais? (ii) A proficiência média dos alunos egressos na EJA organizada em quatro módulos semestrais poderá alcançar o mesmo nível de proficiência média apurada no ensino médio regular? A partir desses questionamentos, é desenhado o caso de gestão.

## Referências

GUERREIRO, C. Políticas públicas: ensino médio reprovado. **Revista Escola Pública**, 28 ed., 2012. Disponível em <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Educação**: Saerj, Saerjinho e Iderj. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 27 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE nº 091**, de 26 de junho de 2012. Aprova proposta da Secretaria de Estado de Educação - Seeduc para ministrar curso de educação para jovens e adultos - Nova EJA, na forma presencial, no nível do Ensino Médio, em caráter experimental, pelo prazo de 5 (cinco) anos, com base no Art. 81 da LDB, por meio do Programa Nova EJA, a ser adotado nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual.

\_\_\_\_\_. **Base de dados com resultados das avaliações diagnósticas dos 1º, 2º e 3º bimestres de 2011**. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Seeduc-RJ.

\_\_\_\_\_. **Base de dados com resultados das avaliações diagnósticas dos 1º, 2º e 3º bimestres de 2012**. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Seeduc-RJ.

\_\_\_\_\_. **Base de dados com resultados das avaliações diagnósticas dos 1º, 2º e 3º bimestres de 2013**. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Seeduc-RJ.

\_\_\_\_\_. **Base de dados com resultados do sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro** – Saerj DE 2011. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Seeduc RJ.

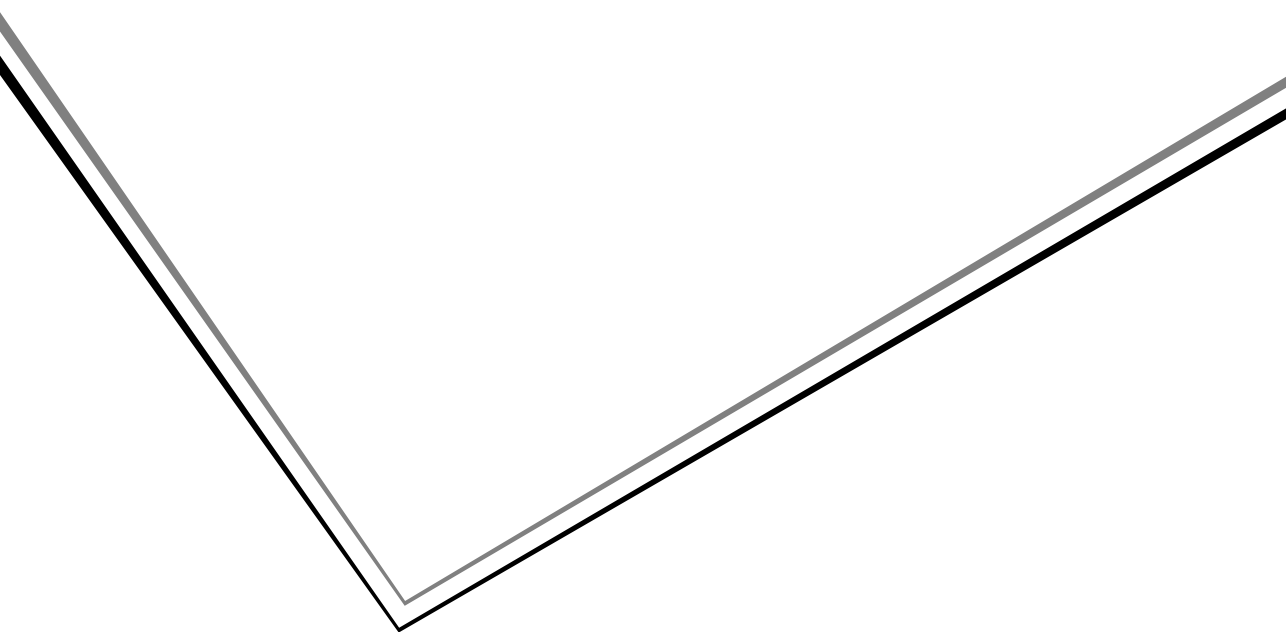
\_\_\_\_\_. **Base de dados com resultados do sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro** – Saerj DE 2012. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Seeduc-RJ

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEE nº 285/2003**. Conselho Estadual de Educação de Educação. Câmara de Educação Básica. Altera normas para o funcionamento de cursos destinados à Educação para Jovens e Adultos, revoga os artigos 7.º, 8.º, 9.º e 12 da Deliberação CEE n.º 259/ 2000, e dá outras providências. Disponível em: <[www.cee.rj.gov.br/coletanea/d285.pdf](http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d285.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2014.



# SEÇÃO 9

PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO





## GESTÃO EDUCACIONAL: PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO DAS AÇÕES NUMA PERSPECTIVA SISTÊMICA

Carla Silva Machado\*

A presente seção trata da importância do planejamento e do monitoramento das ações e políticas públicas para um andamento eficiente, efetivo e eficaz<sup>1</sup> das atividades educacionais. Vale ressaltar que os textos que compõem esta seção tratam de diferentes políticas públicas em seu nível macro, e da maneira como essas políticas chegam até o ambiente escolar.

---

\*Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

1 Cf. Falcão Filho (1997). Em linhas gerais, eficiência é a forma correta de se utilizar os recursos disponíveis. Eficácia são os resultados positivos obtidos. Efetividade é a relação entre eficiência e eficácia.

As políticas e programas mencionados nesta seção tratam da gestão educacional numa visão sistêmica, a qual, segundo Bruno (2007, p. 31), propõe-se a:

[...] instrumentalizar os dirigentes das organizações diante de uma realidade extremamente diferenciada e dinâmica, o que, por sua vez, decorre da globalização do sistema capitalista de produção. Este processo implica que o sistema articule e combine formas organizacionais e produtivas bastante diversificadas dentro de uma mesma estratégia global. Daí a importância conferida à capacidade adaptativa das organizações e aos processos de integração, mudança, conflito, consenso.

É importante frisar que a Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova era na educação, com base nos ideais democráticos em que a proposta de autonomia e descentralização dos entes federados passou a ser amplamente aplicada. Isso levou os estados e os municípios a uma maior responsabilização quanto ao planejamento de políticas públicas de qualidade, que atendam à população de maneira mais direta.

Nas palavras de Krawczyk (1999, p. 114):

[...] A partir da década de 1980 [...] a gestão escolar volta à cena do debate político, mas agora no contexto de reforma do Estado, tendo como um dos pontos principais a descentralização. Supunha-se, por razões distintas, que as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. Ao mesmo tempo, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. As reformas do Estado nessa direção, seriam, portanto, desejáveis, pois viabilizariam a concretização de idéias progressistas como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado.

Na gestão da educação, podemos verificar que, em função do processo de responsabilização dos entes federados, há também uma maior cobrança para que os gestores escolares assumam, efetivamente, seus papéis de líderes perante à comunidade escolar. Muitas vezes, espera-se desse gestor competências e habilidades comuns a gestores de grandes empresas, e o planejamento das ações escolares é uma dessas competências. Essa afirmação pode ser corroborada por Nardi, Schneider e Durli (2010, p. 560) quando abordam o surgimento da visão sistêmica nas organizações:

[...] A abordagem sistêmica difundiu-se rapidamente nas últimas décadas, angariando adeptos provenientes de diversas áreas do conhecimento. No entanto, a sua interpretação assumiu contornos variados, consoante a sua



inserção em distintos campos de saber. Dentre as ciências que, atualmente, adotam a abordagem sistêmica, destacam-se as da área sociais e aplicadas, notadamente a administração, a contabilidade e a economia. Essa abordagem tem sido também utilizada para explicar fenômenos dos campos da sociologia e da antropologia. Na área administrativa, especialmente no campo da gestão empresarial, a explicação sistêmica permite melhor entendimento das organizações justamente pela perspectiva concorrencial e numérica que esse campo assumiu com as mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, a partir da segunda metade do século XX.

A partir da perspectiva da gestão democrática e sistêmica no campo educacional, evidencia-se que o debate em torno das reformas educacionais centra-se em duas lógicas ainda contraditórias. A primeira delas é a ideia da autonomia e descentralização das unidades escolares; a outra se fixa na questão da qualidade da educação, que ganha muita força, a partir da década de 1990, com a criação do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que tinha como principal objetivo diagnosticar a qualidade da educação brasileira.

Se por um lado, esperam-se gestores que planejem suas atividades pedagógicas levando-se em conta as características dos espaços em que atuam, por outro lado, há a cobrança por bons resultados educacionais, o que interfere diretamente no planejamento cotidiano das escolas. Isso faz com que as gestões planejem visando mais aos resultados e investimentos e menos às singularidades das unidades escolares.

Nas palavras de Falcão Filho (1997, p. 316):

[...] Como cada escola é única em sua própria maneira de ser, ou em sua “personalidade”, não poderá existir apenas uma única e melhor forma de ensinar, de aprender ou de administrar capaz de ser utilizada em escolas de qualquer natureza; cada professor terá sua própria maneira de ensinar, condicionada pelas características não só dos seus alunos, como também suas e da realidade na qual o docente e os discentes estão inseridos. Igualmente, a forma de gestão de cada escola, pública ou privada, de ensino fundamental, médio, técnico ou superior, urbana ou rural, preparatória para o vestibular ou para uma profissão de nível técnico etc., estará condicionada a essas e a outras características do contexto político, social, econômico e cultural onde está localizada.

Os dois primeiros artigos desta seção tratam muito claramente desta temática: como planejar as ações da escola visando atender à comunidade escolar e, ao mesmo tempo, pensar nas metas instituídas pelos estados e/ou programas educacionais?

O primeiro artigo, intitulado **O planejamento estratégico a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)**, escrito por Raquel Cordeiro Soares, Daniel Eveling da Silva e Márcia Cristina da Silva Machado, aborda como os gestores das escolas do estado de Minas Gerais apropriam-se da ferramenta do PDE Escola, e se essa é percebida por esses atores como uma possibilidade de planejamento estratégico das ações no âmbito da escola.

Podemos perceber o PDE-Escola como uma política contraditória e permeada por discontinuidades. Contraditória, pois nasceu sob a perspectiva de auxiliar os gestores escolares no planejamento das atividades de gestão e, ao mesmo tempo, como uma política de investimento financeiro nas regiões e nas escolas com baixos resultados educacionais. Descontínua, pois, desde a sua implementação, em 1997, ainda como Fundescola, até 2014, denominada PDDE-Interativo, passou por inúmeras mudanças e ainda não se firmou como uma política de planejamento das gestões, nem como uma política de financiamento da educação, ficando no entre caminho dessas duas posições.

Segundo os autores do texto que estamos apresentando, no caso das escolas de Minas Gerais, o estudo:

[...] justifica-se devido à percepção de que ele (o PDE Escola) oferece: uma proposta de planejamento estratégico condizente com as necessidades das unidades escolares da rede estadual de Minas Gerais e que, durante o processo de desenvolvimento, pode apresentar falhas que precisariam ser sanadas na gestão escolar.

Avisão que se tem é que para o PDE ser visto como uma ferramenta de planejamento, é preciso que, além dos gestores das escolas, outros atores das regionais estejam envolvidos no processo e auxiliem no uso e na implementação da ferramenta.

O segundo texto que compõe esta seção, escrito por Marisa de Santana da Costa, Gisele Zaquini Lopes Faria e Marcelo Tadeu Baumann Burgos tem como título **Monitoramento do Sistema de Gestão da Rede Estadual do Rio de Janeiro pelo Comitê GIDE – a Dinâmica de Trabalho e seus desafios**. Apresenta as políticas ligadas à gestão educacional implementadas no estado do Rio de Janeiro a partir

de 2010, cuja ferramenta de gerenciamento principal é o PDCA (**Plan, Do, Check, Action**)<sup>2</sup>. A partir do PDCA, é criada a Gestão Integrada da Escola (GIDE), cujo objetivo é integrar as dimensões estratégicas, políticas e gerenciais da escola, com foco na gestão para resultados.

O artigo aborda como se dá a relação dos atores envolvidos no processo de gestão educacional, desde os diretores escolares, passando pelos gestores das regionais, até chegar ao Comitê Gide, que é um grupo responsável por acompanhar os AAGes – agentes de acompanhamento da gestão escolar (professores da rede estadual que foram selecionados e capacitados para a orientação, o planejamento e a coordenação da gestão escolar). Esses AAGes são o elo entre os diversos agentes envolvidos na gestão educacional fluminense.

Os autores do texto evidenciam o papel do Comitê Gide e dos AAGes na condução das políticas públicas do estado do Rio de Janeiro, assim como destacam a importância do monitoramento das escolas para a obtenção das metas previstas nas avaliações externas.

No texto, fica evidente a importância do planejamento e do monitoramento para a eficácia da gestão de resultados escolares. As questões finais do artigo reforçam esse elemento:

[...] (i) As orientações dos técnicos do Comitê GIDE aos AAGes foram suficientes para a compreensão de todas as etapas da GIDE? (ii) As orientações dos AAGes aos diretores das escolas foram suficientes para a compreensão da GIDE e elaboração de todas as atividades de cada etapa? (iii) A disseminação da GIDE para a comunidade escolar foi realizada pelos diretores das escolas? (iv) As visitas técnicas realizadas pelos técnicos do Comitê GIDE foram suficientes para garantir o monitoramento da implantação da GIDE nas unidades escolares, assim como para garantir o monitoramento das ações dos AAGes? (v) A utilização da GIDE causou algum impacto nos resultados das escolas?

Nesse sentido, fica clara, também, no estado do Rio de Janeiro, a adoção de políticas que objetivam uma visão sistêmica da educação. Para isso, existem ferramentas muito comuns na área da administração, como é o caso do PDCA. Essas ferramentas visam ao planejamento e ao monitoramento das ações nas unidades escolares, e têm como objetivo o cumprimento de metas educacionais estabelecidas de tempos em tempos.

---

2 Planejar, fazer, conferir e agir.

Os dois outros textos que compõem esta seção tratam de ações implementadas, nesta última década, no estado do Amazonas, que têm como objetivo a mudança na gestão da Secretaria de Educação do Estado. Os artigos se completam ao mostrarem a adoção de um novo modelo de gestão a partir de 2009.

Assim como no Estado do Rio de Janeiro, no Amazonas uma consultoria na área de gestão foi contratada para auxiliar as mudanças na secretaria de educação que visava adotar um modelo de gestão eficiente para melhorar o desempenho educacional do Estado.

O texto 3 desta seção, intitulado **Prática de gestão: Percepção dos gestores sobre o uso do planejamento estratégico no sistema de ensino do Amazonas**, produzido por Jeordane Oliveira de Andrade, Carolina Alves Magaldi e Marcos Tanure Sanábio aborda, usando as palavras dos próprios autores: “como a secretaria de educação começa a se organizar administrativa e operacionalmente e, sobretudo, como os gestores percebem essas mudanças, as quais podem afetar seu trabalho de forma eficiente, eficaz e efetiva”. Mais uma vez, assim como nos textos anteriores, a percepção dos gestores escolares acerca da gestão da rede é posta à prova.

A partir do artigo de Andrade, Magaldi e Sanábio, percebe-se que as mudanças na Secretaria Estadual de Educação do Amazonas acontecem entre 2009 e 2013, começando na alta gestão (na própria secretaria), passando pelas coordenadorias até chegarem às escolas.

As mudanças ocorridas na Seduc/AM passaram por quatro estágios. A primeira mudança, assim como nos outros estados retratados nesta seção (Minas Gerais e Rio de Janeiro), objetivava a melhoria dos resultados educacionais. As etapas seguintes passavam por reestruturação da secretaria, formação de gestores e professores, e até mesmo por concursos públicos para professores e servidores da área de educação.

O último texto desta seção, escrito por Júlio César Meireles de Freitas, Luciana Verônica Silva Moreira e Marcus Vinícius David, cujo título é **Processo de implantação da Certificação ISO 9001: o caso de uma coordenadoria distrital de educação do Amazonas**, aborda o processo de certificação da Coordenadoria Distrital de Educação 07 (CDE7), pertencente à Secretaria Estadual de Educação do estado do Amazonas. Podemos entender esse processo de certificação como a etapa seguinte ao planejamento estratégico, descrito no terceiro texto da seção.

Segundo os autores do artigo, “[...] a certificação da Coordenadoria Distrital de Educação 07 (CDE07) é parte do processo que busca otimizar a gestão da qualidade educacional nas instituições educacionais do Amazonas”. Eles afirmam que o processo de certificação já aconteceu em outras secretarias do governo do Amazonas e, a partir de 2012, entrou no plano de ação da Secretaria de Educação, visando o “fortalecimento de três pilares: Política Pedagógica, Valorização do Servidor e Rede Escolar”.

É interessante perceber que há poucos estudos sobre o processo de certificação na área educacional. Mesmo na administração pública, o processo de certificação ainda não é algo frequente. Isso porque, segundo Wittmann (2011, p. 3), “[...] o discurso da qualidade total no setor econômico adotou a noção de que a qualidade existe como estratégia competitiva num mercado cada vez mais diversificado e diferenciado, subsidiado por idéias do mercado neoliberal”. Ou seja, esse é um processo relativamente novo na administração pública, e ainda divide opiniões sobre sua necessidade neste setor, uma vez que ele estaria isento da competitividade do mercado por ser um serviço público.

Ainda segundo Wittmann (2011, p. 8):

[...] o conceito de qualidade na educação não é um conceito neutro, sem maiores significados, como se fosse uma metodologia de trabalho para as escolas, mas reflete uma postura política, ideológica e histórica que não deve ser tratada com os mesmos parâmetros da qualidade empresarial.

Neste sentido, o artigo nos apresenta a necessidade de, a partir do caso do processo de certificação da CDE7, refletirmos criticamente sobre a necessidade de certificação das demais coordenadorias de educação e das escolas do estado do Amazonas. É importante saber os pontos positivos e os pontos negativos do processo. Além disso, é preciso entender se as certificações garantem o mais importante: o processo de ensino-aprendizagem, objetivo fim da educação.

Conforme entendemos, os temas abordados nesta seção merecem maior atenção e discussão entre os gestores escolares, pesquisadores e profissionais da área de gestão e gestão educacional. Portanto, mais pesquisas precisam ser desenvolvidas sobre a questão do planejamento e do monitoramento. Além disso, entender e superar essas contradições presentes nas políticas, que ora colocam o gestor como responsável por planejar a gestão da escola onde atua, ora o fazem apenas

responsável por aplicar ações que já vêm prontas, são essenciais para que a gestão escolar firme-se de maneira autônoma, sistêmica e estratégica, fortalecendo, assim, o planejamento da gestão escolar, visando à qualidade e à equidade da educação pública brasileira.

## Referências

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FALCÃO FILHO, J. L. M. A Qualidade na Escola. In: XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Anais...** ANPAE, 1997. pp. 313-325.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. In: **Educação & Sociedade**, n. 67, agosto 1999. pp. 112-149.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. & DURLI, Z. O Plano de Desenvolvimento da Educação: PDE e a visão sistêmica de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. RBPAE, v. 26, n. 3, pp. 551-564, set./dez. 2010.

WITTMANN, M. J. de M. **Diferentes Olhares sobre as Certificações ISO 9001: desafios para a educação**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0373.pdf>>. Acesso em: 25 março 2015.

## O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO A PARTIR DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE ESCOLA)

Raquel Cordeiro Soares\*

Daniel Eveling da Silva\*\*

Márcia Cristina da Silva Machado\*\*\*

Este artigo tem como objetivo apresentar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) como uma forma de planejamento estratégico para os gestores escolares da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), percebendo a sua composição e estruturação para a melhoria da qualidade educacional. O desenvolvimento do trabalho tem como base a pesquisa de Raquel Cordeiro Soares, responsável pelo PDE da Rede Estadual de Minas Gerais, orientada pela Professora Doutora Márcia Cristina da Silva Machado e pelo assistente de orientação Daniel Eveling da Silva. A autoria conjunta segue a perspectiva adotada pelo CAEd/UFJF, em que os trabalhos do mestrado profissional são acompanhados por uma equipe de orientação composta pelo orientador, por um suporte e por um assistente.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF. Coordenadora do PDE Escola na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

\*\* Assistente de orientação do PPGP. Doutorando em História pela UFJF. Mestre em História pela UFJF. Graduado em História.

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Professora da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF. Doutora em Engenharia da Produção pela COPPE/UFRJ.



O caso de gestão aqui abordado tenta refletir sobre a forma de percepção do planejamento estratégico a partir do PDE Escola. Dessa maneira, os gestores protagonistas, de forma mais geral, são os responsáveis pelas escolas priorizadas<sup>3</sup> pelo governo. Isso não impede a aplicabilidade às demais escolas que desejem utilizar a ferramenta metodológica disponibilizada pelo PDE Escola.

Ao perceber a necessidade de projetos para a organização de recursos gerenciais e organizacionais das instituições escolares, o planejamento estratégico compreende uma metodologia que permite estabelecer a direção a ser seguida pelas instituições, sobretudo as escolares, visando a um maior grau de interação com o ambiente de trabalho, analisando a estrutura organizacional, por diversos ângulos, e direcionando seus rumos (FILHO PARENTE, 2003).

O planejamento estratégico, juntamente com a gestão estratégica, auxilia a organização a prever seu possível futuro. Consiste em saber de que forma as ações devem ser planejadas, implementadas e executadas para a atuação de políticas. Porém, enquanto o planejamento estratégico cuida da elaboração dos objetivos da instituição e dos programas de ação para sua execução, a gestão estratégica, por sua vez, acrescenta medidas de acompanhamento, controle e correções, a fim de se manter o domínio sobre as variáveis que podem influenciar nos resultados das ações, como também sobre os objetivos previamente estabelecidos no planejamento estratégico.

No contexto de planejamento e gestão estratégica, o Plano de Desenvolvimento da Escola (**PDE Escola**) apresenta-se como um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento estratégico e participativo. O objetivo do PDE Escola, em sua constituição, é auxiliar as escolas públicas a melhorarem a sua gestão e o fortalecimento da autonomia da instituição escolar. Para isso, o PDE Escola deve ser conduzido pela equipe escolar, a partir de sua realidade, fundamentado em fatos e dados e com foco na aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2006).

Todas as escolas públicas podem elaborar seu planejamento estratégico através da ferramenta PDE Escola, via sistema do PDDE Interativo<sup>4</sup>. Porém, o Ministério da Educação (MEC) repassa recursos financeiros, através do Programa Dinheiro

---

3 O termo "priorizadas" é utilizado pelo MEC/FNDE (em resolução e material de divulgação) para definir as escolas que foram contempladas com o programa.

4 PDDE Interativo é o sistema ou plataforma utilizada pelo programa PDE Escola. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Direto na Escola (PDDE), somente para as escolas priorizadas pelo PDE Escola, ou seja, para as instituições públicas escolares com baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O ponto de corte para a priorização é definido em legislação específica.

A escolha do programa PDE Escola para estudo justifica-se devido à percepção de que ele oferece uma proposta de planejamento estratégico condizente com as necessidades das unidades escolares da rede estadual de Minas Gerais e que, durante o processo de desenvolvimento, pode apresentar falhas que precisariam ser sanadas na gestão escolar.

Questões do tipo: “como o PDE Escola está sendo utilizado como ferramenta de planejamento estratégico pelas unidades escolares?” eram constantes no cotidiano de trabalho com as unidades escolares que executaram o PDE Escola. Isso, tendo em vista que o que se observa, muitas vezes, é a subutilização dos instrumentos do programa, que é tomado simplesmente como um meio de descentralização de recursos. Porém, as respostas a essa questão e a outras com o mesmo tom, sempre ficaram no âmbito do senso comum. Dessa maneira, o estudo volta-se para os gestores escolares, tendo como possível finalidade auxiliar e propor formas de utilização da metodologia do PDE Escola como um planejamento estratégico para as unidades escolares do estado de Minas Gerais.

Percebemos a utilização do PDE Escola como um instrumento de planejamento que envolve e compartilha seus princípios – busca uma nova identidade, um novo dinamismo, um novo compromisso e uma instituição de ensino público de qualidade – com os profissionais da educação, com os alunos, as famílias, a comunidade e as agências reguladoras, tais como as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e a Secretaria de Estado de Educação.

[...] Em particular, o processo de planejamento da escola, como mecanismo de fortalecimento de sua autonomia, deve ser conduzido pela equipe escolar, a partir de sua realidade, fundamentado em fatos e dados e com foco na aprendizagem dos alunos. É um processo que implica a auto-avaliação da escola, a definição de sua visão estratégica e a elaboração de seu plano, documento que registra aonde chegar, como chegar, quando chegar e com que recursos (BRASIL, 2006, p. 10).

Assim, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais espera uma mobilização e um envolvimento da comunidade escolar e local no processo de elaboração do

PDE Escola, bem como em sua execução e monitoramento. Porém, para as escolas, essas medidas representam um novo desafio, bem como uma oportunidade para rever suas relações com os alunos, as famílias, a comunidade e até mesmo com as agências reguladoras, como as Superintendências Regionais de Ensino e a Secretaria de Estado de Educação.

Conforme o manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”, a utilização da ferramenta do PDE Escola visa que:

[...] A escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) e garantir igualdade de condições para todos (equidade). A escola para ser administrada como uma organização, como um sistema, precisa planejar, organizar-se, ter uma forte liderança e o controle das ações, dos processos e dos diferentes recursos que podem viabilizá-la (BRASIL, 2006, p. 9).

Nesta perspectiva, a utilização da ferramenta PDE Escola pode ser considerada como um processo de planejamento estratégico da escola, buscando a melhoria da qualidade de ensino.

Em 2007, após a divulgação dos resultados da primeira rodada do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), relativo ao período 2005, o MEC entendeu que seria necessário criar um mecanismo que envolvesse diretamente as escolas com os índices mais críticos, optando-se, então, pela adoção do PDE Escola junto a esse público específico.<sup>5</sup> Com o lançamento do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” do Governo Federal, o PDE Escola passou a fazer parte de uma das metas a serem implementadas pelas unidades escolares de todo o país que apresentaram baixo Ideb, como forma de dar condições para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho de seus alunos com vistas à elevação do índice. Dessa forma, os estados e municípios que assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Nacional, dentro do “Compromisso Todos pela Educação” e do PDE Escola, e que possuíam escolas com baixo Ideb, foram atendidos

---

5 Neste ponto, faz-se necessário lembrar que o Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª série / 5º ano e 8ª série / 9º ano do ensino fundamental, e 3ª série do ensino médio), com informações sobre fluxo escolar, obtidas através do Censo Escolar. Foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez, sintetizando dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

com a metodologia do Planejamento Estratégico e com recursos financeiros para a execução do Plano de Ações Financiáveis (PAF) do programa PDE Escola.

Dessa forma, o programa PDE Escola tem como público-alvo imediato a liderança da escola: diretor, vice-diretor, coordenador/supervisor pedagógico, i.e., aqueles que são responsáveis pelo rumo e pela condução da escola. Conforme exposto por Xavier e Amaral Sobrinho (2006), o alvo imediato são os outros atores envolvidos nas atividades da escola: professores, alunos, funcionários, pais e comunidade.

Os recursos financeiros são repassados por dois anos consecutivos e destinam-se a auxiliar a escola na implementação das ações indicadas nos planos validados pelo MEC. Esses recursos são definidos de acordo com o número de alunos matriculados na unidade escolar, com base no censo do ano anterior. O valor obedece a uma faixa de financiamento que combina o número de alunos com o Ideb apresentado pela escola. O Plano de Ações Financiáveis (PAF) é o instrumento que viabiliza esse repasse para as ações financiáveis do PDE Escola. Por meio dele, a escola deve identificar as metas e ações do seu planejamento que necessitarão de financiamento para sua execução. Os recursos financeiros são repassados via transferência direta às escolas. Essa transferência é realizada através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Isso quer dizer que os recursos são transferidos para o Caixa Escolar da Unidade Executora (UEX), que é uma entidade jurídica de direito privado, legalmente constituída, que administra recursos públicos.

Tendo como base legal o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o qual estabelece a implementação do Plano de Metas e do Compromisso Todos pela Educação, os sistemas municipais e estaduais que aderiram ao compromisso devem seguir as 28 diretrizes, previstas no Artigo 2 do referido decreto de Lei, pautados em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Dessa forma, em julho de 2007, o Ministério da Educação (MEC), considerando a necessidade de fortalecer a autonomia de gestão das escolas por meio de um diagnóstico efetivo de seus problemas e respectivas causas, de suas dificuldades, de suas potencialidades, bem como a definição de um plano de gestão para a melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos, publicou a Portaria Normativa nº 27, de 21 de junho de 2007, instituindo o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola).

Além do decreto nº 6.094, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais utiliza a Resolução SEE nº 1.812, de 22 de março de 2011, que estabelece os critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais, e trata de outros dispositivos correlatos, como por exemplo, das responsabilidades que o gestor compromete-se a assumir e estão previstas no Anexo II da referida resolução. Isso se deve ao fato de que o gestor escolar é tomado como “o ator protagonista” do PDE Escola, partindo dele e de sua equipe gestora o estabelecimento de princípios de atuação e planejamento das ações.

Ao tomar como ponto de partida a atuação desse gestor escolar e de sua equipe, a metodologia do PDE escola está estruturada em duas partes: visão estratégica e plano de suporte estratégico. Em relação à visão estratégica, é assim definida:

[...] A escola identifica os valores que defende; a sua visão de futuro; sua missão, que constitui sua razão de ser; e seus objetivos estratégicos, isto é, os grandes alvos a serem alcançados num período de dois a cinco anos (BRASIL, 2006, p. 22).

No plano de suporte estratégico, “[...] a escola define, a partir de seus objetivos estratégicos, o conjunto de estratégias, metas e planos de ação que transformarão a visão estratégica em realidade” (BRASIL, 2006, p. 22). Assim, a elaboração do PDE Escola representa para a instituição um momento de análise de desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento. A partir dessa análise, ela se projeta, define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos e a que custo, que processos desenvolver, quem estará envolvido em cada etapa, e como e a quem se prestará conta do que está sendo feito. Pode ser desdobrado em cinco etapas: (i) a preparação, (ii) a autoavaliação (análise situacional ou diagnóstico), (iii) a definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico, (iv) a execução e (v) o monitoramento e avaliação (BRASIL, 2006, p. 24).

Vale frisar que todo processo de elaboração e implementação do PDE Escola é coordenado pela liderança da escola, que tem no gestor escolar seu representante máximo. Porém, é importante deixar claro que “coordenar” não é efetuar todo o trabalho sozinho. O PDE Escola deve ser trabalhado de forma democrática, sendo que o(a) gestor(a) compartilha decisões com professores, alunos, pais e comunidade, visando atingir um nível superior de desempenho da escola. Destaca-se que “embora

todos possam e devam opinar, é importante e necessário criar uma estrutura que garanta a elaboração e a implementação do PDE de maneira organizada e eficaz” (BRASIL, 2006, p. 27). Dessa forma, proporciona-se à gestão escolar a possibilidade de estabelecer meios e modos de atuação com a finalidade de melhorar os índices e desempenho das escolas.

De acordo com o manual destinado aos gestores escolares e equipes de trabalho das instituições de ensino, intitulado “Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola”, o processo de preparação do PDE Escola representa uma oportunidade de autoavaliação, configurando-se como “um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento” (BRASIL, 2006, p.11). Isso é uma grande oportunidade para que a escola possa voltar o olhar para suas práticas, para o desempenho da escola como um todo, e não só dos alunos. Ainda mais importante, trata-se de um caminho para se alcançar essa análise, sob o ponto de vista dos diversos segmentos: professores, pais e comunidade, alunos, funcionários e direção. O que torna esse momento especialmente complexo é o fato de a escola não ter uma cultura de avaliação institucional (interna). Por hábito, a escola só avalia o desempenho dos alunos.

Mintzberg (2010) ressalta que a gestão deve ser vista como uma prática em que a dinâmica resultante seria a formação de um acordo entre a arte (capacidade criativa e visionária do gestor), a ciência (conjunto de conhecimentos sistemáticos e formais utilizados como ferramentas para análise) e a habilidade prática (decorrente da experiência adquirida no cotidiano do trabalho de gestão). O referido autor ainda cita:

[...] A gestão não é apenas uma dessas coisas, mas todas elas: é o controle, a ação, os negócios, o pensamento, a liderança, a decisão e muito mais, não somados, mas misturados. Elimine qualquer um desses papéis e você deixa o trabalho de gestão incompleto (MINTZBERG, 2010, p. 56).

Nesta perspectiva, a metodologia do planejamento estratégico do PDE Escola busca fazer com que os participantes da escola se vejam como um todo, em uma visão estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. O PDE Escola, dessa forma, deveria ser visto como uma ferramenta gerencial, não substituindo o pedagógico, mas o complementando; não indicando o método pedagógico a ser adotado, mas sim indicando se esse está falhando ou atendendo o esperado no contexto educacional.

Conforme relata Oliveira *et al.* (2005, p. 132), “o PDE assinala uma ênfase na escola com foco no aluno”. Assim, a instituição, no processo do PDE Escola, é vista como responsável pela melhoria da qualidade de ensino, e o Projeto Político Pedagógico (PPP) visa à modernização da gestão e ao fortalecimento da autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança e elaborado de maneira participativa.

O manual do PDE Escola, de 2006, oferecia, ainda, uma metodologia de planejamento. Inicialmente, apresentava para a gestão uma visão geral do processo de elaboração do PDE; em seguida, trazia as orientações para o desenvolvimento das cinco etapas (preparação do PDE; análise situacional; definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico; execução; acompanhamento e controle) de elaboração do PDE Escola (BRASIL, 2006, p.11).

O PDE Escola, dessa maneira, pode ser considerado como um processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino. É elaborado de modo participativo com a comunidade escolar, e sua metodologia se baseia nos princípios da estrutura do planejamento, conforme explicitado no Manual do PDE Interativo – versão junho de 2012, sendo:

[...] O planejamento buscando o equilíbrio entre meios e fins; o planejamento baseado em relações de causa e efeito; o planejamento considerando a situação existente, as experiências vividas e as experiências de outras escolas; o planejamento considerando o contexto da escola; o planejamento sendo feito de forma participativa (BRASIL, 2012, p.5).

Nessa perspectiva, todas as escolas, independente do grupo ao qual pertencem, podem elaborar o seu plano de desenvolvimento, com vistas à melhoria da qualidade da instituição escolar e ao resultado educacional dos alunos.

A elaboração do PDE Escola, na unidade escolar, requer um momento de preparação. Nessa etapa, a instituição escolhe as pessoas que farão parte do Grupo de Sistematização do PDE. Esse grupo é responsável pela coleta das informações necessárias para o processo de elaboração. Nessa fase, está previsto, também, que a gestão informe e envolva a comunidade escolar e local. Destaca-se, ainda nessa etapa, a possibilidade da participação dos diversos atores sociais, como os professores, alunos, pais, Colegiado Escolar (Conselho Escolar), demais profissionais da educação, dentre outros, desde o primeiro momento da elaboração do PDE

Escola na unidade escolar. No entanto, o que não se pode desprezar é o fato de que, apesar das orientações, em muitos casos, o grupo de sistematização é formado a partir da indicação do próprio gestor, de forma pouco democrática. Além disso, nem sempre a comunidade participa ou é informada sobre o processo de elaboração.

O manual “Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola” define que a “visão estratégica” da escola

[...] expressa o conhecimento que a escola tem de si mesma: seus êxitos, seus fracassos, suas potencialidades, suas limitações, suas certezas e os caminhos que pode e quer percorrer. A visão dá forma e direção ao futuro da escola, uma vez que mostra onde ela está e aponta para onde ela quer chegar. Esse conhecimento é fundamental para que a escola se organize para alcançar resultados cada vez melhores de modo consistente e sustentável (BRASIL, 2006, p.130).

E que os “objetivos estratégicos” são

[...] os alvos a serem alcançados ou as situações que a escola pretende atingir num dado período de tempo (2 a 5 anos). Refletem aquelas poucas prioridades estratégicas, em geral não mais do que três ou quatro, ligadas à visão de futuro e à missão, que direcionarão o trabalho da escola, galvanizando o compromisso da equipe e determinando, assim, para onde a escola deve prioritariamente dirigir os seus esforços (BRASIL, 2006, p.145).

Já o “plano de suporte estratégico” é composto

[...] pelas estratégias, metas e planos de ação que darão a sustentação necessária para a transformação da visão estratégica da escola em ações práticas. Define o processo pelo qual os objetivos estratégicos da escola serão implementados. Implica consistência, constância e o desejo de avaliação dos resultados da escola (BRASIL, 2006, p.150).

Na definição da visão estratégica e dos objetivos estratégicos, a unidade escolar define o seu plano de suporte estratégico, as estratégias, as metas e o plano de ação, além de custos e financiamento das ações propostas. Os passos seguidos no processo de elaboração do PDE Escola, de acordo com o manual do programa, têm o objetivo de “assegurar que os recursos da escola sejam gerenciados de tal maneira que suas metas estratégicas de melhoria sejam atingidas” (BRASIL, 2006, p. 171). A articulação desses três pontos (visão, objetivo e plano de suporte) constituem fatores fundamentais para o desenvolvimento do planejamento, pois, a partir deles,



é possível identificar os aspectos a serem melhorados na instituição escolar, e que podem usar o PDE Escola e suas ferramentas.

Alguns problemas incidem sobre a elaboração do PDE Escola. Por exemplo, a falta de alinhamento e desdobramento entre objetivos estratégicos, estratégias, metas e plano de ação. Percebe-se que nem sempre os objetivos estratégicos propostos atendem às demandas apontadas no diagnóstico realizado, bem como não condizem com o desdobramento do plano de ação financiável (PAF) proposto pela escola buscando sanar os problemas detectados.

O PDE Escola, desde a sua implantação na rede estadual de Minas Gerais, em 2009, apresenta, também, dificuldades quanto à resistência de alguns segmentos da escola. Um exemplo é a resistência da gestão escolar em aderir à prática da autoavaliação, bem como em aceitar a avaliação feita pelos diversos atores que compõem o cotidiano escolar, que são fundamentais para o desenvolvimento dos trabalhos que envolvam o ensino e a aprendizagem. Tal perspectiva se deve à pesquisadora, autora principal deste trabalho, ser coordenadora do programa PDE Escola desde a sua implantação na rede estadual de Minas Gerais, de 2009 até o presente momento.

Após a elaboração, chegam as fases de execução, monitoramento e avaliação. Trata-se do momento de implementação do PDE Escola que, segundo as orientações, deve ser monitorado e avaliado sistematicamente. Assim, se a escola realmente quiser ter controle da execução dos planos de ação, precisará que cada membro das equipes tenha controle sobre o seu próprio trabalho. Para tanto, conforme o manual do PDE Escola, é necessário:

[...] - que cada um saiba qual o seu objetivo; não confundir objetivo – resultado desejado a ser alcançado –, com tarefas que devem ser executadas – atividades realizadas para se atingir o objetivo; conhecendo o seu objetivo, cada membro da equipe terá melhores condições de procurar os meios para alcançá-lo;

- que cada um prepare um plano pessoal para realizar o trabalho exigido; sem plano não há controle; isso vale tanto para o indivíduo como para os projetos em geral;

- que cada um possua as habilidades necessárias para a realização do trabalho e disponha dos meios necessários; a necessidade de recursos dispensa

comentários e, em alguns casos, para a realização do trabalho, será necessário capacitar os membros da equipe (BRASIL, 2006, pp. 171 - 172).

Dessa forma, são feitos o monitoramento e a avaliação para se garantir os resultados esperados da metodologia do PDE Escola nas unidades escolares, e espera-se uma mobilização e o envolvimento da comunidade escolar e local no processo de elaboração. Sendo as metas estabelecidas por e para a unidade escolar, não se pode conceber que as ações sejam executadas apenas pela equipe gestora. É preciso que os esforços sejam coletivos. Considerando essas questões do PDE Escola como planejamento estratégico, a secretaria de educação prioriza unidades escolares a serem atendidas, apesar de qualquer escola poder utilizar a ferramenta metodológica.

Assim, ao questionarmos as formas de percepção do PDE Escola, em seu caráter mais amplo, questões possíveis de serem percebidas dizem respeito a: (i) como o PDE Escola pode ser utilizado não somente pelas escolas priorizadas? (ii) O planejamento estratégico, oriundo dessa política, tem sido percebido e adotado? (iii) As unidades escolares que utilizam e são beneficiadas pelo PDE Escola sofreram modificações em seus planejamentos? (iv) Como as alterações estratégicas são realizadas? Essas são perguntas que devem ser investigadas a partir deste panorama do PDE Escola.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola:** aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3 ed. Brasília, DF: Fundescola/Dipro/FNDE/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 27**, de 21 de Junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual do PDE Interativo:** versão junho / 2012. Brasília, DF: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **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, DF: Presidência da República, 2007.

MINTZBERG, H. **Managing:** desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

FILHO PARENTE, J. **Planejamento estratégico na educação.** Brasília: Plano, 2003.

XAVIER, A. C. da R. & AMARAL SOBRINHO, J. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.** 3 ed. Brasília, DF: MEC, Fundescola, 2006.

## MONITORAMENTO DO SISTEMA DE GESTÃO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO PELO COMITÊ GIDE: A DINÂMICA DE TRABALHO E SEUS DESAFIOS

Marisa de Santana da Costa\*

Gisele Zaquini Lopes Faria\*\*

Marcelo Tadeu Baumann Burgos\*\*\*

Este texto foi escrito tendo como referência a pesquisa de dissertação da aluna do Mestrado Profissional do Centro de Avaliação da Educação - CAEd/UFJF, Marisa de Santana da Costa, em parceria com Gisele Faria, assistente de orientação do PPGP, e com o orientador Professor Doutor Marcelo Tadeu Baumann Burgos.

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em educação pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Professor da PUC-RJ. Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ.

A pesquisa em andamento tem como objetivo analisar o monitoramento de uma política pública para a melhoria dos resultados educacionais no estado do Rio de Janeiro, a Gestão Integrada da Escola - GIDE, a partir da qual agentes de acompanhamento e suporte escolar (AAGE) atuam nas unidades escolares apoiando o trabalho dos gestores. O trabalho do AAGE é subsidiado pelo Comitê GIDE, que atua na sede da secretaria, mais especificamente na Coordenação de Desenvolvimento da Escola.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) implantou um planejamento estratégico visando ao aprimoramento dos resultados, devido ao baixo desempenho do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ano de 2009. O planejamento estratégico visava à garantia da qualidade da educação no estado, definindo como objetivo fazer da educação estadual referência de bons resultados no cenário nacional e internacional. Nesse sentido, a meta era ficar entre os cinco melhores estados brasileiros em resultados educacionais até o ano de 2014. Para isso, foram utilizadas algumas estratégias. Dentre elas, está a utilização da GIDE como sistema de gestão a ser utilizado por todas as escolas da rede estadual de ensino.

Para a implementação da GIDE na rede estadual, foram recrutados os agentes de acompanhamento da gestão escolar (AAGE), que são professores da rede estadual selecionados e capacitados para a orientação, o planejamento e a coordenação da gestão escolar. O diretor da escola recebeu formação dada por esses agentes, pois a liderança da escola era responsável pela comunicação, pelo planejamento e pela condução da elaboração do plano de ação juntamente à comunidade escolar.

O acompanhamento do trabalho do AAGE é feito por técnicos que integram um comitê – o Comitê GIDE –, responsável por preparar o agente para que siga o mesmo procedimento com os diretores das escolas. Isso quer dizer que os AAGEs são responsáveis por atuarem junto aos diretores escolares na implementação das políticas educacionais.

A metodologia utilizada nesta pesquisa, que ainda está em andamento, são análises específicas das ações cotidianas dos técnicos que atuam no Comitê GIDE, no tocante ao acompanhamento das atividades realizadas pelos AAGEs. Dessa forma, analisamos, de maneira geral, o monitoramento da implementação da GIDE na rede estadual do Rio de Janeiro.

A partir de análises e considerações, o trabalho de pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: (i) as ações do Comitê GIDE são suficientes para a garantia da implantação da metodologia GIDE nas unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro? (ii) As orientações dos técnicos do Comitê GIDE para os AAGEs repassarem aos diretores das unidades são suficientes para garantir que esses diretores compreendam a metodologia GIDE, de forma a utilizá-la como ferramenta de gestão? (iii) O monitoramento que o Comitê GIDE realiza, quanto às ações dos AAGEs nas escolas, promove algum tipo de impacto nos resultados?

Para realizarmos esta pesquisa, algumas ferramentas foram necessárias. As escolhidas foram: (i) análise de documentos, tais como resultados da rede estadual de uma forma geral, e de cada uma das unidades escolares; (ii) observações sobre o planejamento estratégico; (iii) visitas às unidades escolares; (iv) acompanhamento de reuniões estratégicas no âmbito da sede, da regional e das escolas; (v) entrevistas com os gestores das escolas e também com os AAGEs.

Para viabilizar a melhoria dos resultados, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro escolheu a Gestão Integrada da Escola (GIDE) como sistema de gestão, apoiada por uma empresa de gerenciamento denominada Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), uma sociedade anônima especializada em consultoria destinada a difundir conhecimento gerencial voltado à obtenção de resultados nas organizações privadas e públicas.

O INDG desenvolveu o Sistema de Gestão Integrada da Escola - GIDE, visando integrar as dimensões estratégicas, política e gerenciais da escola com foco na gestão para resultados. Tendo como base o planejamento, o desenvolvimento, o controle e a avaliação, a GIDE utiliza como método científico para o gerenciamento o PDCA (**Plan, Do, Check, Action**) (GODOY & MURICI, 2009, p.15).

Para o alcance da meta de estar entre os cinco melhores estados brasileiros em resultados educacionais até o ano de 2014, a Seeduc/RJ utilizou algumas estratégias. Uma delas foi o Plano de Metas, que estabelece metas específicas para cada unidade escolar. Além disso, os objetivos a serem alcançados foram definidos de acordo com a realidade de cada escola.

Com base nos resultados das avaliações externas das escolas, no ano de 2009, foi feita uma correlação entre esse resultado e as metas do Ideb, sendo, assim, possível a criação de metas estaduais para cada uma das escolas da rede estadual do Rio

de Janeiro. A meta global definida no planejamento estratégico foi tornar a rede estadual do Rio de Janeiro uma referência no cenário nacional, estando entre os cinco melhores estados da federação no Ideb do ensino médio, no ano de 2013.

Dessa forma, o Ideb seria o principal indicador da qualidade educacional no estado do Rio de Janeiro. Porém, é bianual e, portanto, para acompanhar de uma maneira mais detalhada o resultado das ações implementadas, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro criou, no ano de 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (Iderj), como um indicador a ser apurado anualmente, visando avaliar o sistema de ensino regular da rede estadual.

O objetivo do Iderj é avaliar, anualmente, o nível de proficiência da rede, bem como o tempo médio gasto para completar o segmento, traduzido como fluxo escolar. Para o cálculo do Iderj são utilizados os resultados de proficiência e indicador de desempenho - ID medido pelo Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), e as taxas de aprovação e o indicador de fluxo - IF, obtidos após o encerramento do ano letivo.

Além do Iderj, para acompanhar os resultados bimestrais da rede, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (Iderjinho) bimestral, possibilitando o monitoramento regular do desempenho da rede e possíveis intervenções. Para o cálculo do Iderjinho, são utilizados os resultados da proficiência (ID) medida pelo Saerjinho, e as taxas de aprovação (IF). As metas do Iderj e do Iderjinho foram projetadas para toda a rede estadual, com o objetivo de monitorar o planejamento estratégico.

Foram projetadas metas por modalidade (regular e educação de jovens e adultos - EJA) e etapa de ensino (ensino fundamental e ensino médio) para todas as escolas, para cada Diretoria Regional e para a sede. O acompanhamento do alcance dessas metas é monitorado por ciclos de reuniões bimestrais.

Para o cumprimento das metas estabelecidas, a gestão das escolas teria que entender que a GIDE era o sistema de gestão adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, e que todas as escolas da rede estadual deveriam trabalhar em função da implementação dessa ferramenta, que visava o fortalecimento da rotina pedagógica, proporcionando organização a partir do trabalho focado em resultados. Nesse sentido, houve um trabalho de explanação da GIDE para os diretores das escolas, a fim de que esses compreendessem a proposta e multiplicassem em sua

comunidade escolar. Foram realizadas oficinas, minicursos e formações sempre focados no gestor escolar.

O sistema GIDE utiliza como ferramenta de gestão o Método PDCA (**Plan, Do, Check, Action**), a partir do qual a escola analisa suas forças e fraquezas para a elaboração de um plano de ação eficaz para garantir o cumprimento de sua missão. Foi desenvolvido, pelo sistema GIDE, o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), um diagnóstico que tem por objetivo fornecer à escola informações necessárias para uma análise consistente e detalhada de seus resultados e dos meios que influenciam nesses resultados. De forma consolidada e estratificada, esse índice foi utilizado para a realização de análises, para que ações, políticas e projetos fossem definidos pela secretaria para auxiliar e dar suporte às escolas.

O IFC/RS é composto por variáveis, que são meios que influenciam nos resultados das escolas. Cada bloco de variáveis forma uma dimensão do IFC/RS, ou seja, a dimensão resultados, a dimensão condições ambientais (ambiente da qualidade) e a dimensão ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados).

O IFC/RS é calculado por meio de fórmulas, equações matemáticas que utilizam os dados de cada variável, coletados na própria escola. Para efetuar esse cálculo, são utilizadas frações nas quais o numerador é sempre a quantidade de eventos ocorridos e o denominador é sempre o universo. O resultado do IFC/RS será obtido através da média dos resultados de todas as variáveis.

Tendo em vista este contexto de metas por unidade escolar, metas estaduais e implementação de uma ferramenta de gestão que permite um maior planejamento das ações tanto da Seeduc quanto das escolas, foi necessário um forte elo entre a secretaria e as unidades escolares. Nesse sentido, a atuação do AAGE é muito importante para a implementação da Gestão Integrada da Escola na rede estadual do Rio de Janeiro, pois é ele quem leva o apoio aos diretores das unidades, em todas as etapas do método PDCA. Esse profissional realiza seu trabalho nas unidades escolares seguindo as orientações do Comitê GIDE.

O Comitê GIDE é responsável por preparar o AAGE para que esse siga o mesmo procedimento com os diretores das escolas. Há, portanto, uma formação em efeito pirâmide: o comitê prepara os AAGEs, que preparam os diretores escolares.



Como já mencionado, na implementação da GIDE, a Seeduc/RJ contou com a parceria do INDG. Uma das tarefas dos consultores deste instituto seria, então, apoiar e monitorar as atividades dos AAGEs na época. Esses agentes eram chamados de Integrantes do Grupo de Trabalho (IGTs), e quinzenalmente participavam de reuniões regionais em que eram levadas orientações por um consultor do instituto, juntamente com um técnico da secretaria.

A equipe de técnicos da Secretaria de Educação formava o Comitê GIDE, e após o término do convênio com o INDG, deram continuidade ao trabalho sem o acompanhamento dos consultores, com a responsabilidade de conduzir a implantação da metodologia GIDE nas escolas. O Comitê GIDE foi instituído na Coordenação de Desenvolvimento da Escola. Essa coordenação acompanha todas as etapas da GIDE através do plano de ação que é elaborado e acompanhado de acordo com as etapas do método PDCA.

De acordo com o PDCA, a etapa de planejamento (P) expressa o que a escola planeja em relação a identidade, visão de mundo, sonhos, valores e compromissos, construindo o marco referencial da escola, o qual se subdivide em marco situacional, marco doutrinal ou filosófico e marco operativo. De forma resumida, significa o que a escola tem, o que deseja e quais as diretrizes. Na etapa de planejamento, o diagnóstico da escola é realizado. Esse diagnóstico é pautado nos resultados históricos das avaliações da escola, nas taxas de aprovação e reprovação, e também na análise estratégica da instituição. Isso quer dizer que é feita uma análise da forma como os fatores internos e externos podem impactar nos resultados da escola.

O objetivo do diagnóstico é levantar informações atualizadas sobre a escola para que se possa planejar o trabalho de forma clara, baseada em fatos e dados. Essa etapa consiste, ainda, no estabelecimento de metas globais plurianuais, anuais e estratificadas, e na elaboração de planos e estratégias para o alcance das metas. Após a definição das metas, a escola elabora o plano de ação.

Na etapa de Desenvolvimento (D), a escola põe em prática as ações definidas no plano de ação. Após o planejamento das ações, é necessário implementar o que foi planejado de forma fiel e sistemática, de acordo com o ciclo PDCA.

A etapa de verificação (C) e tomada de ações corretivas ou padronização (A) é um momento importante para se verificar a eficácia das ações em direção às metas. A

escola avalia a execução das ações através da análise dos resultados bimestrais, do Iderjinho, identificando os desvios ou o alcance das metas estabelecidas.

Para os casos de não alcance dos resultados, ou seja, de desvio negativo, a escola deverá agir corretivamente, elaborando o Relatório de Análise do Desvio de Meta (RADM) em reuniões específicas. Nessas reuniões, são estabelecidas contramedidas, i.e., ações rápidas e eficazes para impacto nos resultados do bimestre seguinte. Para os casos de alcance ou superação dos resultados, ou seja, de desvio positivo, a escola deverá orientar o registro das melhores práticas que foram suficientes para impactar positivamente nos resultados do bimestre.

Após cada rodada do PDCA, são realizadas as reuniões de nível, que acontecem em três níveis de acompanhamento. As reuniões de 3º nível são voltadas para a elaboração de RADM que acontecem nas escolas, com a participação do AAGE, dos diretores das escolas, dos coordenadores pedagógicos e dos docentes da unidade escolar.

As reuniões de 2º Nível servem para a apresentação dos RADM à Diretoria Regional. Apresentam-se, nestas reuniões, as escolas de ensino fundamental e médio com os maiores desvios positivos e negativos da regional, com a participação do diretor da Regional Pedagógica e do diretor da Regional Administrativa, e dos AAGEs de escolas com desvio de meta negativo e positivo (boas práticas).

As reuniões de 1º nível são aquelas voltadas para a apresentação dos resultados da rede estadual ao secretário de educação. Apresentam-se, nessas reuniões, as regionais com os maiores desvios positivos e negativos, com a participação do secretário, do sub-secretário, dos diretores das Regionais Pedagógicas e Regionais Administrativas, dos AAGEs, da Escola e dos AAGEs destaques.

De posse dos resultados das avaliações externas bimestrais, o Comitê GIDE avalia os resultados, separando-os em grupos de escolas para envio individualizado a cada AAGE. A partir daí, o AAGE expõe tais resultados para cada uma das escolas que atende, iniciando as orientações para a próxima etapa, que será a padronização ou a elaboração de RADM.

As escolas que apresentam desvio negativo devem elaborar o RADM. As escolas que apresentam desvios positivos, por sua vez, refletem sobre as práticas exitosas que causaram os bons resultados, visando padronizá-las através de um documento denominado Procedimento Operacional Padrão (POP).

O Comitê GIDE acompanha cada etapa do PDCA, seja através das orientações aos AAGEs, seja através de visitas técnicas realizadas às escolas. Está situado na sede da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e apresenta uma estrutura que contempla um coordenador da Coordenação de Desenvolvimento da Escola, um assistente e gerente do Programa PDE Escola, um gestor público estadual da Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado do Rio de Janeiro (Seplag), e oito técnicos, que atendem de um a dois grupos regionais de AAGEs.

O Comitê GIDE realiza o acompanhamento da implementação da metodologia GIDE, prestando orientações para a dinâmica de trabalho do AAGE. Para isso, realiza encontros quinzenais e regionais entre o técnico do comitê e o grupo de AAGEs. O fluxo do trabalho interno do comitê inicia quando o ciclo de reuniões quinzenais é encerrado.

Nas reuniões quinzenais, o técnico apresenta ao AAGE as atividades que deverão ser realizadas nas escolas durante a próxima quinzena, seguindo o cronograma de tarefas anuais da GIDE. Nessas reuniões, os AAGEs fazem apontamentos sobre pontos críticos percebidos durante suas visitas às escolas, que envolvem desde o não cumprimento por parte do diretor da unidade, ao agendamento de visita do AAGE, até a resistência à aceitação da metodologia por parte da comunidade escolar.

Na sexta-feira, após a rodada de reuniões quinzenais, o Comitê GIDE se encontra para discutir os assuntos abordados durante as reuniões, de forma a proporcionar alinhamento das próximas ações, a definição das atividades que serão realizadas na próxima quinzena e, ainda, para responder às dúvidas geradas nas reuniões quinzenais.

Na semana seguinte às reuniões quinzenais, o comitê acompanha presencialmente a implementação da metodologia GIDE nas escolas mais críticas, geralmente indicadas pelos AAGEs. As visitas às unidades escolares pelos técnicos do comitê podem ter objetivos diversos, tais como o acompanhamento e o monitoramento das tarefas dos AAGEs, e o apoio a outros setores da Seeduc.

O comitê acompanha reuniões de elaboração do RADM nas escolas mais críticas, prestando apoio *in loco* ao AAGE, levando orientações aos diretores das unidades e realizando intervenções diretamente com os professores, no sentido de esclarecer, de forma geral, questões sobre a metodologia.

As ações do comitê são importantes para o acompanhamento da implementação da GIDE nas unidades escolares. Porém, é importante avaliar se as ações são suficientes para garantir que a GIDE chegue, de fato, através dos AAGEs, em todas as unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro. Partindo dessa necessidade, surgem as ações do comitê como objeto de estudo.

O acompanhamento dos resultados bimestrais das escolas é feito através da análise do quadro de metas e resultados de uma unidade escolar. Através dele, é verificado se a escola atingiu ou não a meta estabelecida para o referido bimestre.

Os alunos realizam a avaliação externa do bimestre. Após a realização do Sistema de Avaliação Externa Bimestral do Rio de Janeiro, Saerjinho, os cartões de respostas dos alunos são enviados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) para compilação dos resultados. Feito isso, o CAEd envia os resultados dessas avaliações para a Superintendência de Acompanhamento e Avaliação da Seeduc, e essa envia os resultados ao Comitê GIDE. Os técnicos do Comitê GIDE separam os resultados do grupo de escolas e envia aos AAGEs, que entregam pessoalmente às escolas para análise e reflexão sobre o alcance, superação (desvio positivo) ou não alcance (desvio negativo) das metas estabelecidas para o bimestre.

Esse é um período bastante crítico, pois as escolas que não atingem os resultados estabelecidos para o bimestre precisam identificar quais as causas que impactaram negativamente nesses resultados. É o momento de reunir as equipes, de revisar o planejamento, o plano de ação da escola, de replanejar o próximo bimestre. São realizadas as reuniões de elaboração do Relatório de Análise do Desvio da Meta - RADM e, em muitos casos, faz-se necessária a presença do técnico do Comitê GIDE para intervenção e apoio ao AAGE, que por vezes sente-se fragilizado com a conduta dos professores nessas reuniões. Alguns deles não aceitam refletir sobre sua prática pedagógica, ou ainda, responsabilizam os próprios alunos pelo fracasso dos resultados da escola.

No caso de intervenção, o Comitê GIDE participa das reuniões das escolas, analisando junto aos docentes os resultados de seus alunos, levando à reflexão sobre a atratividade das aulas, dentre outros motivos pelos quais os alunos apresentaram baixo desempenho. São sugeridos, por exemplo, a utilização de materiais disponibilizados no sítio eletrônico “Conexão Professor”, que apresenta diversos materiais que podem ser utilizados pelos docentes da rede.

O AAGE agenda previamente a visita na unidade. Neste dia, o diretor da escola realiza as tarefas acordadas na visita anterior, tais como a coleta de dados, a análise de resultados, e o acompanhamento das ações do plano.

As discussões sobre a rotina de trabalho dos AAGEs pelo Comitê GIDE são muito importantes para a disseminação de práticas exitosas no enfrentamento das dificuldades encontradas durante as visitas às escolas. O comitê atende cotidianamente aos AAGEs através de e-mails, redes sociais e telefonemas, de forma a auxiliá-los em suas rotinas de visitas às instituições de ensino, sobretudo apontando encaminhamentos para situações críticas. Essas situações envolvem desde a rejeição da metodologia GIDE pela comunidade escolar, até a recusa do diretor da unidade de assinar uma ata de visita do AAGE, por exemplo.

Existe um momento de trocas de experiências entre os diretores das escolas, o AAGE e o técnico do Comitê GIDE, de acordo com o grupo de escolas atendidas pelo AAGE. Esse momento ocorre nas reuniões chamadas “Encontros de Núcleo”, em que o AAGE reúne o seu núcleo para discussão sobre o andamento da metodologia GIDE em suas escolas, e cada participante relata seus desafios e suas dinâmicas para o enfrentamento dos desafios.

Quando uma unidade escolar apresenta desvio negativo, o Comitê GIDE apresenta o problema ao AAGE, e esse analisa, junto à escola, sua prática pedagógica, comparando-a a prática de outra instituição que tenha apresentado desvio positivo. No diálogo de troca de experiências, o AAGE tem a oportunidade de disseminar as práticas exitosas entre as escolas que acompanha. O resultado dessa troca, em alguns casos, é a melhoria dos resultados da escola no bimestre posterior.

O Comitê GIDE tem o papel primordial de prestar apoio e monitoramento, auxiliando os AAGEs e as escolas na busca por estratégias para a melhoria do desempenho dos alunos, resultando, assim, na manutenção dos bons resultados.

O presente caso de gestão pretende analisar as ações do comitê no tocante ao monitoramento da implementação da GIDE como ferramenta de apoio à gestão escolar e, se for o caso, realizar apontamentos de mudanças para a melhoria das ações. A pesquisa se propõe, ainda, a analisar as orientações dos técnicos do Comitê GIDE aos AAGEs e acompanhar a atuação dos AAGEs em duas escolas da rede estadual. Os resultados das duas escolas nas avaliações internas e externas também serão considerados na pesquisa.

Assim, o presente estudo terá como principais objetivos a análise das ações do Comitê GIDE, o acompanhamento das ações do AAGE e, ainda, os impactos que a utilização da GIDE como ferramenta de gestão pode causar nos resultados das escolas. A relevância dessa pesquisa está na ideia de problematizar a atuação do Comitê GIDE, com o objetivo de verificar se as ações adotadas estão aptas para a consecução dos fins pretendidos. Para tanto, mostra-se necessária à realização de um monitoramento adequado para a garantia da aplicabilidade da GIDE em todas as escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

A partir das considerações deste texto, entendemos que o problema central é a análise das atividades realizadas pelo Comitê GIDE. Nesse sentido, a principal questão que buscaremos responder é: as ações do Comitê GIDE são suficientes para a garantia da implantação da metodologia GIDE nas unidades escolares da rede estadual de educação do Rio de Janeiro? Buscaremos, então, a partir da análise das ações do Comitê GIDE, propor intervenções estratégicas com vistas à melhoria do fluxo de atividades, de forma a contribuir para com o acompanhamento efetivo da implantação da metodologia GIDE nas escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

Para o referido estudo do caso, o gestor protagonista é a Coordenação de Desenvolvimento da Escola - CDDE, e os atores do caso são os técnicos do Comitê GIDE e os agentes de acompanhamento da gestão escolar (AAGEs). A Coordenação de Desenvolvimento da Escola - CDDE, é responsável pela Gestão Integrada da Escola - GIDE, criada pelo governo estadual, que orienta que todas as escolas da rede devem implantar essa metodologia. O Comitê GIDE pertence a essa coordenação. Os técnicos da Coordenação de Desenvolvimento da Escola instrumentalizam os AAGEs, que são os técnicos que levam a ferramenta de gestão às unidades escolares. Os técnicos da CDDE ainda orientam, acompanham e realizam o monitoramento das ações da ferramenta de gestão pelas unidades escolares.

O objeto deste estudo é o Comitê GIDE, especificamente as ações cotidianas dos técnicos que atuam no Comitê GIDE e no monitoramento das atividades realizadas pelos AAGEs. A partir da análise das atividades realizadas por esses atores, será possível verificar mais detalhadamente a atuação dos técnicos do Comitê GIDE, analisando se as ações são suficientes para a garantia da implantação da metodologia GIDE nas unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro. Serão realizados

apontamentos para a melhoria das atividades dos técnicos e dos AAGEs, com vistas à garantia da eficácia da atuação deste Comitê.

As questões colocadas serão as seguintes: (i) as orientações dos técnicos do Comitê GIDE aos AAGEs foram suficientes para a compreensão de todas as etapas da GIDE? (ii) As orientações dos AAGEs aos diretores das escolas foram suficientes para a compreensão da GIDE e para a elaboração de todas as atividades de cada etapa? (iii) A disseminação da GIDE para a comunidade escolar foi realizada pelos diretores das escolas? (iv) As visitas técnicas realizadas pelos técnicos do Comitê GIDE foram suficientes para garantirem o monitoramento da implantação da GIDE nas unidades escolares, assim como para garantir o monitoramento das ações dos AAGEs? (v) A utilização da GIDE causou algum impacto nos resultados das escolas?

## Referências

GODOY, M. H. P. C. de & MURICI, I. L. **Gestão Integrada da Escola**. São Paulo: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

SeeducRJ. **Informativo GIDE**. Acesso em 23 mar. 2014. Disponível em

[http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/Informativo GIDE.pdf](http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/Informativo%20GIDE.pdf)>

SeeducRJ. **Conhecendo o Planejamento Estratégico da Seeduc**. Disponível em: <[http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE7303.pdf/PlanejamentoEstrategico .pdf](http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE7303.pdf/PlanejamentoEstrategico.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2014.

SeeducEJ. **Saiba mais sobre a GIDE**. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE7306.pdf/InformativoGIDE.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.



## Prática de gestão: percepção dos gestores sobre o uso do planejamento estratégico no sistema de ensino do Amazonas

Jeordane Oliveira de Andrade\*  
Carolina Alves Magaldi\*\*  
Marcos Tanure Sanábio\*\*\*

O presente texto foi elaborado a partir de uma pesquisa que está sendo realizada para a elaboração da dissertação de Jeordane Oliveira de Andrade, gestora, em parceria com Carolina Alves Magaldi, doutora em Letras e assistente de orientação do PPGP, e com o orientador Marcos Tanure Sanábio, doutor em Administração.

\* Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Assessor Técnico da Sefaz-AM (Secretaria de Estado da Fazenda do Amazonas).

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Letras (UFJF).

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

O objetivo final deste estudo de caso é compreender a percepção dos gestores da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (Seduc-AM) a respeito do Planejamento Estratégico no sistema estadual de ensino, e identificar como eles se apropriam dessa ferramenta de gestão em suas atividades e qual é o papel que ela vem desempenhando dentro da secretaria.

Atualmente, as secretarias de educação e redes de ensino da educação básica, estão sendo, cada vez mais, desafiadas a adotar um modelo de gestão eficiente, como forma de melhorar seu desempenho. No caso do Amazonas, a adoção de um novo modelo de gestão deu-se a partir da reestruturação administrativa da Secretaria de Educação, que ocorreu de 2009 a 2013. O Governo do Amazonas pretendia, com esse novo modelo, desenvolver e implementar estratégias de gestão para a área de educação, buscando melhorar a qualidade do ensino oferecido pela rede estadual.

Nesse sentido, pretendemos entender como a secretaria de educação se organiza administrativa e operacionalmente e, sobretudo, como os gestores percebem essas mudanças, as quais podem afetar seu trabalho de forma eficiente, eficaz e efetiva.

O planejamento estratégico é um método que pode auxiliar na execução de cada etapa de seus objetivos, norteando a organização para se alcançar aquilo que foi proposto pelos gestores.

Começamos nossa discussão pela Seduc-AM, órgão responsável pelos assuntos referentes à rede estadual de educação do estado do Amazonas. Tal órgão conta com recursos de mais de 1,6 bilhão para administrar essa rede de ensino (2013). Nos últimos sete anos, houve um crescimento quanto aos investimentos em educação, mas o estado ainda continua a investir o mínimo determinado pela CEF/88 (BRASIL, 1988).

A Seduc-AM possui, em seu quadro funcional, mais de 38 mil servidores: 8,9 mil administrativos e 29,3 mil professores e pedagogos. Seu contingente de escolas abrange 568 unidades, sendo 344 no interior do estado e 224 escolas na capital. Ao todo, o estado tem 473,8 mil alunos matriculados, divididos entre 9% na modalidade EJA, 20% no ensino fundamental I (até o 5º ano), 35% no fundamental II (6º ao 9º anos) e 36% no ensino médio. Tais matrículas estão distribuídas da seguinte forma: 49% no interior e 55% na capital, sendo que 95% estudam em zona urbana (BRASIL, 2013).

Inicialmente, será apresentada a estrutura administrativa anterior à reestruturação proposta pela Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011 (AMAZONAS, 2011a). Segundo estudos e diagnósticos realizados através de consultoria externa, a estrutura administrativa apresentava oportunidade de melhoria: (i) na redistribuição de funções; (ii) na automação de tarefas; (iii) na terceirização de funções com baixo caráter educacional; (iv) no redesenho de processos, principalmente na realocação de atividades entre escolas, coordenadorias e sede; (v) no desenho do organograma, como fusão, realocação e criação de departamentos e gerências, tudo pautado na otimização de custos e no aumento da eficiência da gestão pública e da gestão da rede de ensino estadual.

A partir dessa constatação, surgiu a proposta de alteração da Lei Delegada. Com a reorganização da estrutura da secretaria, os processos e procedimentos seriam “[...] otimizados com foco no aumento do nível de serviço e maior capacidade no cumprimento das demandas com vistas a conferir maior eficiência nos serviços prestados” (AMAZONAS, 2009, p. 59).

Ainda de acordo com essa proposta de melhoria, essa reestruturação proporcionaria, também, uma máquina administrativa mais enxuta, com o deslocamento de professores que antes ocupavam cargos administrativos para as coordenadorias e para o retorno às salas de aula.

Lidemos, então, com o processo de reestruturação, que foi pensado, articulado e implementado com a contratação da Consultoria **Bain & Company**, representada pela “**Bain** Brasil Ltda”. Foram necessários 4 (quatro) anos para que se fosse concluído o projeto de reestruturação.

A nova estrutura passou a ser composta por 1 secretaria executiva, 4 secretarias executivas adjuntas, 8 departamentos, 7 coordenadorias distritais (capital), 26 coordenadorias regionais e 35 gestores representantes nos municípios do interior do estado, bem como 32 gerências. Essa nova estrutura de gestão condensa as atividades administrativas, pedagógicas e de gestão escolar.

A seguir, poderemos compreender melhor a inter-relação dessa estrutura de apoio administrativo, definida neste estudo como órgãos de (i) assistência e assessoramento; (ii) atividades-meio e (iii) atividades-fim, bem como os sujeitos formais (secretários executivos, diretores de departamentos e gerentes) envolvidos,

especificamente pelo planejamento, pela supervisão e pela implementação de estratégias elaboradas pela Seduc-AM.

A primeira linha de recorte é a alta gestão, que compreende os líderes responsáveis pelo planejamento e pela supervisão: (i) Secretária Executiva, (ii) Chefe de Gabinete, (iii) Secretária Adjunta da Capital, (iv) Secretária Adjunta do Interior, (v) Secretária Adjunta de Gestão e Administração, (vi) Secretária Adjunta Pedagógica, (vii) Diretoria do Departamento de Planejamento e Gestão Financeira, (viii) Diretoria do Departamento de Gestão de Pessoas, (ix) Assessoria Estratégica e (x) Ouvidoria.

Até o momento desta pesquisa, a Seduc-AM conta com cinco Departamentos de atividades-meio: (i) Administração e Infraestrutura; (ii) Gestão Escolar; (iii) Planejamento e Finanças; (iv) Logística e Gestão de Pessoas, um (v) Departamento de Políticas e Programas Educacionais, e dois centros de Mídias de Educação e de Formação Profissional, definidos como atividades-fim.

Essas estruturas administrativas são consideradas, dentro da Seduc-AM, como a “segunda linha de reporte” (cargos de lideranças: aconselhamento e assessoramento) de apoio ao secretário na tomada de decisão e, sobretudo, tem o papel de assegurar que ações planejadas sejam executadas integralmente. Some-se a isso 32 gerências com papéis e atribuições específicas.

Em seu nível intermediário: fim, a Seduc-AM conta com Coordenadorias Distritais e Regionais, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. As Coordenadorias Distritais (Manaus/capital) compreendem sete unidades que contam com uma equipe especializada de até 21 posições. De acordo com a Secretaria Executiva de Gestão, até 40 escolas podem estar sob a sua supervisão e/ou abrangência (AMAZONAS, 2010).

Essa estrutura conta com um coordenador geral, quatro coordenadores adjuntos (um administrativo e três pedagógicos), supervisores pedagógicos (um para cada cinco escolas por turno e por nível de ensino, para fins de arredondamento), e nunca deve ultrapassar o limite de um para cada seis escolas. Há ainda os supervisores de merenda: um para cada 25 escolas por turno, e nunca deve ultrapassar o limite de um para cada 30 escolas.

Com a publicação da nova Lei Delegada (AMAZONAS, 2011a), novas funções foram criadas: (i) ouvidoria (órgão para centralização de solicitações e reclamações),

com o objetivo de reduzir os casos atendidos diretamente pela sede; (ii) assessoria de área de conhecimento – apoio especializado por área de conhecimento por ciclo de aprendizagem (fundamental I, II e o ensino médio).

Nessa nova composição, as gratificações foram niveladas para que cada servidor que exerça função similar, independentemente de sua lotação, receba salários compatíveis com suas atribuições e responsabilidades.

De modo igual e com a finalidade de contemplar a realidade de cada município amazonense, foram criados cinco tipos diferentes de estrutura para as coordenadorias regionais. As coordenadorias regionais existentes somente nos municípios do interior do estado do Amazonas são divididas em cinco tipos, segundo classificação adotada de acordo com o número de escolas, o número de alunos e a complexidade de suas redes. Os municípios mais complexos recebem reforço de equipe por meio dos coordenadores adjuntos pedagógicos e administrativos.

Os municípios do interior do estado do Amazonas não foram contemplados com a mesma estrutura funcional da coordenadoria da capital. Isso porque, em 90% dos municípios, o número de alunos matriculados não justificaria essa estrutura.

Com base nas matrículas de 2010, a consultoria externa **Bain & Company** elaborou uma estratificação de cada município para definir a nova estrutura das coordenadorias regionais. A classificação adotada foi de cinco tipos diferentes (1A, 1B, 2, 3 e 4). Com tal estrutura, esses municípios (somente 1A, 1B e 2) terão coordenadores pedagógicos – por modalidade – e uma média de um pedagogo para cada sete escolas (AMAZONAS, 2010).

Uma vez delimitada a estrutura da Seduc-AM, podemos nos dedicar ao planejamento estratégico de sua gestão. De acordo com a equipe de consultores externos, chamada de Assessoria Estratégica (AE), e com a própria Seduc-AM, era preciso: (i) revisar a estrutura organizacional, (ii) redesenhar os principais macroprocessos, (iii) adotar novas ferramentas de execução, (iv) adotar mecanismos de controle e acompanhamento e, por fim, (v) revisar e alinhar os sistemas de incentivo para gestores, professores e alunos (AMAZONAS, 2012).

As iniciativas e estratégias adotadas pela consultoria contratada foram estruturadas a partir de cinco dimensões chave: (1) gestão: estabelecimento e comunicação de objetivos; definição de processos e definição, distribuição e preenchimento de

funções (pessoas e estrutura); (2) estrutura pedagógica: elaboração de conteúdo; planejamento pedagógico; execução do conteúdo e supervisão; (3) aluno –centro do processo através de mecanismo de engajamento: acesso; alocação; assiduidade; exposição ao conteúdo; interesse; (4) estrutura física: instalações físicas; material didático complementar; alimentação; (5) estrutura financeira: captação de recursos; planejamento; execução; acompanhamento (AMAZONAS, 2010).

O processo de reestruturação administrativa na Seduc-AM cumpriu quatro etapas, no período de 2009 a 2013. A primeira delas foi realizada de junho a novembro de 2009, cujo foco foi classificado como: (i) ganhos imediatos no Ideb e Enem e (ii) melhoria de eficiência na gestão.

O primeiro foco e/ou “grupo de ação” consistiu em um diagnóstico interno e externo (*benchmarks*), na identificação de melhores práticas de gestão de rede de ensino do país (São Paulo, Santa Catarina e Paraná) e do exterior (EUA - Nova Iorque e Cuba), a fim de propor estratégias de melhoria dos ensinos fundamental e médio no estado do Amazonas. Algumas considerações mais detalhadas sobre esse processo serão realizadas mais à frente.

O segundo foco de ação consistiu em uma busca pela melhoria da eficiência na gestão (focada no aluno), de acordo com as cinco estratégias (dimensões). Para isso, foram realizadas entrevistas com os principais profissionais internos (secretários, diretores de departamentos, gerentes, coordenadores e gestores escolares) e externos (Secretários de Educação de São Paulo, do Paraná e de Santa Catarina, Diretoria Geral da Educação Básica Profissional, Diretoria de Organização, Controle e Avaliação, e Departamento de Planejamento); de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (Departamento de Orçamento e Finanças).

Somam-se a isso as análises dos processos de (i) recrutamento de professores (habilidades dos recrutados) e de (ii) capacitação docente, a partir da pesquisa da OCDE, modelos dos estados de SP, PR, SC (comparativo com o modelo vigente do Amazonas).

Já a segunda etapa foi realizada de janeiro a dezembro de 2010, e consistiu na elaboração de um diagnóstico: (1) custo aluno regular, centro de mídias (equipado com estúdios de TV, de onde uma equipe de professores ministra as aulas que são transmitidas via satélite e acompanhadas pelas comunidades rurais amazonenses) e tempo integral; (2) proposta de promoção por mérito: custos, impactos, projeto de lei, negociação com representantes (sindicatos) de categorias; (3) continuidade

ao processo de reestruturação: desenho da nova estrutura para todos os níveis da secretaria, elaboração do projeto de lei, anteprojeto e impacto financeiro (AMAZONAS, 2011b).

A terceira etapa ocupou-se de: (i) análise e aprimoramento do processo de recrutamento de professores e execução do concurso público; (ii) redesenho do estágio probatório; (iii) definição para progressão horizontal; (iv) programa de remuneração por mérito; (v) constituição de leis para implementação dessas ações; (vi) análise para o processo de terceirização das áreas de limpeza (auxiliares de serviços gerais); (vii) análise para a criação de uma fundação; (viii) estudo e análise para financiamento com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – aprovada em 2014 uma operação de crédito de US\$ 151,180 milhões, de um conjunto de ações do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas (Padeam) que vão desde a infraestrutura até a melhoria da gestão escolar. Além desses recursos, o projeto tem contrapartida de US\$ 121,826 milhões do governo do Amazonas, totalizando US\$ 273,006 milhões em investimentos na educação (AMAZONAS, 2011b).

A quarta etapa consistiu na implantação de uma nova estrutura administrativa direcionada para um crescimento sustentável a longo prazo, alinhado com os desafios e com o compromisso do governo na área da educação do estado do Amazonas (AMAZONAS, 2011b).

Para isso, foi preciso definir uma identidade estratégica, estabelecer metas de longo prazo, e capacitar a equipe para o melhor uso de suas habilidades e competências. Com relação às iniciativas e melhorias pedagógicas, foi necessário implantar um sistema de gestão educacional com foco nos processos pedagógicos, especialmente na melhoria dos resultados das escolas.

Dessa forma, buscou-se: (i) instituir um novo processo de formação, seleção e avaliação de gestores escolares, com critérios técnicos de mérito e desempenho; (ii) estabelecer critérios de avaliação dos resultados das formações oferecidas e implantar o processo de estágio probatório, incluindo formações, avaliações e critérios para a aprovação.

Outro aspecto relevante nessa etapa foi o redesenho dos principais processos de suprimentos das escolas e de controle do patrimônio, com o estabelecimento de

indicadores, sobretudo na implantação de novos parâmetros para a melhoria das maiores compras da Seduc-AM.

Como não poderia deixar de ser, tais reformulações trouxeram mudanças para o cotidiano da gestão da Seduc-AM, que dividimos em quatro grupos:

a. Estratégias para a melhoria do ensino

As primeiras estratégias adotadas pela equipe da AE foram voltadas para a melhoria dos ensinos fundamental e médio, especialmente para a melhoria dos resultados do Ideb e do Enem.

Inicialmente, para a melhoria dos resultados do Ideb/Enem, foi realizado um diagnóstico, ou seja, determinou-se a posição do Amazonas no **ranking**, entre as unidades da federação. O resultado apontou para os anos iniciais a 19ª posição, para os anos finais a 20ª (BRASIL, 2007), e no ensino médio a 23ª (BRASIL, 2008). Foi realizado, ainda, o entendimento da situação da rede estadual do Amazonas e apontadas “hipóteses de excelência” para os ensinos fundamental e médio. Essas hipóteses consistiam na implementação de ações a fim de se obter “ganhos imediatos”, e na instituição de instrumentos de “medição dos resultados e aprimoramento” deles.

Da mesma forma, foi traçado um panorama das matrículas nessas modalidades de ensino (fundamental e médio). Em 2008, 43% dos alunos matriculados estavam na rede estadual de ensino, segundo cálculos feitos a partir do estratificado (redes privada, federal, estadual e municipal) dos alunos que realizaram os exames fundamentais (Ideb e Enem) para definição dos índices. Além dessas variáveis, identificou-se que 61% dos participantes do Enem 2008 eram egressos.

Com base nesses dados, foram apontadas iniciativas imediatas, tais como a realização de simulados, de aulas de reforço e do prêmio escolar de valor<sup>6</sup>, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas principais avaliações nacionais.

Para os professores e pedagogos, a proposta foi uma melhor remuneração por titulação, por tempo de serviço, por melhoria dos índices (Ideb, Enem), e 14º e

---

<sup>6</sup> 1 O prêmio Escola de Valor foi instituído com a publicação do Decreto nº. 31.448, de 2 de agosto de 2011. Trata-se de um prêmio de incentivo ao cumprimento de metas da educação básica com direito ao 14º, 15º e 16º salários, de acordo com as metas estabelecidas no anexo I do documento, vedada a acumulação do prêmio. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2012/10/governo-do-estado-anuncia-premiacao-de-r-10-milhoes-a-219-escolas-que-atingiram-metas-educacionais>. Acesso em: 11 jan. 2015.



15° salários baseados nos resultados da Prova Brasil, do Enem e do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam).

b. A estrutura administrativa central (sede da secretaria)

Como dito anteriormente, a administração central foi totalmente reestruturada. Essa reestruturação foi realizada de maneira a promover mudanças na redistribuição das funções das lideranças, buscando: (i) a otimização do tempo dos gestores e a tomada de decisões; (ii) a automação de tarefas com novas ferramentas tecnológicas, a exemplo do controle de pessoal; (iii) a terceirização de funções com baixo caráter educacional (limpeza, segurança e transporte); (iv) o mapeamento, a modelagem e o redesenho de processos (principalmente de atividades entre escolas, coordenadorias e sede); (v) um novo organograma (fusão do departamento financeiro com o planejamento, criação das secretarias executivas adjuntas de gestão e pedagógica, do departamento de administração da infraestrutura, da ouvidoria, da assessoria estratégica, e a fusão de gerências – centro de mídias e diversidade) .

c. A estrutura administrativa / pedagógica (coordenadorias capital, interior e representantes regionais)

A estrutura administrativa / pedagógica foi redesenhada com extensão de: (i) atribuições relacionadas ao apoio à comunidade; (ii) supervisão de estrutura; (iii) área de informática; (iv) redução do abandono escolar; (v) coordenação pedagógica dos anos iniciais, finais e ensino médio; (vi) assistência financeira (execução e prestação de contas de recursos federais como o PDE, o PDDE, o Mais educação e o ensino médio inovador) e (vii) criação de novas áreas, tais como ouvidoria, assistência social e psicológica. O objetivo dessa mudança foi homogeneizar as ações de planejamento e equalizar o nível de serviço entre coordenadorias da capital e do interior, bem como os representantes regionais com a sede e as escolas.

d. A escola e os gestores

Dada a complexidade da gestão escolar – principalmente por centralizar atribuições administrativas e pedagógicas –, foi proposta a criação do cargo de administrador escolar, considerando que os gestores precisavam de maior dedicação à parte pedagógica.

Nota-se que, com a criação do cargo de gestor administrativo, esse assumirá as atribuições da secretaria escolar, dos serviços gerais, da merenda e a vigilância da

escola. Isso libera o gestor para a realização das atividades pedagógicas, ou seja, para o atendimento aos professores e pedagogos. Dessa forma, a secretaria criou um processo de seleção, formação e avaliação (prática e teórica) com o objetivo de melhor preparar gestores para suas tarefas, bem como um programa de carreira para os cargos de gestão e o estabelecimento de indicadores de desempenho (ID) para as escolas.

Como apoio financeiro, foi criado um fundo rotativo, a fim de atender com maior agilidade às necessidades das escolas em relação a algumas despesas (gás, água potável, combustível, pequenas manutenções e outros gastos correntes), visando diminuir a burocracia. Essas mudanças imprimiram um novo ritmo e um novo sistema de gestão da Seduc-AM, de forma que a presente pesquisa, em sua continuidade, buscará investigar a percepção dos gestores acerca do novo planejamento estratégico, bem como seus impactos nas práticas gestoras da Secretaria de Educação do Estado.

## Referências

- AMAZONAS. **Processo licitação n.º 3.273**. Manaus, 2010. Documento interno.
- AMAZONAS. **Processo licitação n.º 5.222**. Manaus, 2012. Documento interno.
- AMAZONAS. **Processo licitação n.º 6773**. Manaus, 2011b. Documento interno.
- AMAZONAS. **Processo licitação n.º 7.882**. Manaus, 2009. Documento interno.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Lei n.º 3.642**, de 26 de julho de 2011. Manaus, 2011a.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1988.
- BRASIL. MEC/Inep. **Censo escolar 2007**. Brasília, 2007.
- BRASIL. MEC/Inep. **Censo escolar 2008**. Brasília, 2008.
- BRASIL. MEC/Inep. **Censo escolar 2013**. Brasília, 2013.

## PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA CERTIFICAÇÃO ISO 9001: O CASO DE UMA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

Júlio César Meireles de Freitas\*  
Luciana Verônica Silva Moreira\*\*  
Marcus Vinícius David\*\*\*

O presente artigo foi produzido com base na pesquisa realizada pelo mestrando Júlio César Meireles de Freitas, em parceria com Luciana Verônica Silva Moreira historiadora e assistente de orientação do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), e com o professor Marcus Vinicius David, doutor em Administração e orientador do aluno.

\*Mestrando PPGP/CAEd/UFJF. Graduado em Pedagogia. Pós-Graduado em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Coordenador geral da Coordenadoria Distrital de Educação 07 (CDE7) da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (Seduc/AM).

\*\*Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutoranda em História Social (UFRJ).

\*\*\*Mestre em Administração pela COPPEAD da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras. Professor associado do Departamento de Finanças e Controladoria da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor permanente do Programa de Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF.

O caso de gestão que apresentaremos tem por base o processo de certificação da Coordenadoria Distrital de Educação 07 (CDE07), pertencente à estrutura da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (Seduc/AM), na norma ABNT NBR ISO 9001:2008, que especifica os requisitos para um Sistema de Gestão da Qualidade.

A **International organization for Standardization** (Organização Internacional para Padronização - ISO) desenvolve e publica normas de qualidade internacionais, e a cada uma é dado um número ou código. Em cada país em que a ISO está presente, existe um órgão responsável pela certificação. No caso brasileiro, essa responsabilidade está a cargo da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Por se tratar de uma especificação técnica de padrão internacional, voltada para o desenvolvimento de sistemas da gestão da qualidade, a aplicação da norma em uma determinada organização pretende assegurar que os materiais, produtos, processos e serviços cumpram os objetivos para os quais foram desenvolvidos.

A política de certificação de instituições públicas, no estado do Amazonas, teve sua primeira experiência em 2010, por ocasião da certificação na norma de 21 organizações ligadas a diversas secretarias do governo do estado. Foi pensando na melhoria da gestão, através de estabelecimentos procedimentais, documentais e de rotina de processos e monitoramento que a Seduc/AM implantou, ainda em 2010, o processo de certificação na Norma ABNT NBR ISO 9001:2008 em duas escolas estaduais. A partir de 2012, passou a buscar a ampliação para mais vinte e sete instituições educacionais (vinte e cinco escolas estaduais, Centro de Mídias da Secretaria de Educação e Coordenadoria Distrital de Educação 07 da capital).

A certificação é uma das políticas educacionais implementadas pela Seduc/AM com o propósito de promover melhores resultados na gestão escolar, utilizando como mecanismo a Norma ABNT NBR ISO 9001:2008. A certificação da Coordenadoria Distrital de Educação 07 (CDE07) é parte do processo que busca otimizar a gestão da qualidade educacional nas instituições educacionais do Amazonas.

De acordo com os dados oficiais do Censo Escolar 2013, a rede estadual do Amazonas possui 18.214 professores que atuam em 585 escolas distribuídas nas zonas urbanas e rurais dos 61 municípios do estado, assistindo a cerca de 457.313 alunos, desde o ensino fundamental I até o ensino médio. Atualmente, a sede principal da secretaria está localizada no município de Manaus. As Coordenadorias

Distritais apresentam-se como parte da estrutura organizacional da Seduc/AM e estão distribuídas pela capital e pelos municípios do interior do estado.

A certificação das instituições educacionais do estado faz parte do Plano de Ação 2012 da Seduc/AM, que foi proposto com o objetivo de superar os desafios enfrentados pela rede estadual educacional do Amazonas. O plano visa o fortalecimento de três pilares: política pedagógica, valorização do servidor e rede escolar.

O pilar “política pedagógica” compreende as ações voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem, dos índices de proficiência e da parceria com as redes municipais. Para a promoção dessas melhorias, um conjunto de metas pedagógicas foi estabelecido para se alcançarem melhores resultados. No pilar “valorização do servidor”, observa-se que dentre as ações previstas, destacam-se aquelas relacionadas à melhor atratividade da carreira do profissional da educação e à formação contínua dos servidores.

O terceiro e último pilar do plano de ação, denominado “rede escolar”, e suas principais ações, estão ligados à estrutura física adequada das escolas, à expansão para todos os locais onde há demanda e a expansão do uso de tecnologias educacionais. Suas principais metas são: (i) restaurar as condições de uso adequado nas escolas com maior necessidade, (ii) expandir o atendimento escolar em tempo integral e a rede de escolas regulares, (iii) fornecer plataforma tecnológica para a comunidade escolar, garantindo o acesso a conteúdos digitais relacionados aos componentes curriculares, e (iv) perenizar a qualidade de gestão das escolas, promovendo a busca pela melhoria contínua.

Dentro dessa última meta, destacam-se duas ações, uma relacionada à ampliação do número de escolas inscritas no programa 5S e a outra ligada à certificação na Norma ABNT NBR ISO 9001:2008, através de consultoria especializada de mais vinte e cinco escolas, além da Coordenadoria Distrital 07, da capital e do Centro de Mídias da Seduc/AM.

Esses três pilares se relacionam a outras ações e estratégias que procuram, através das metas estabelecidas, melhorar a gestão da Seduc/AM como um todo, desde o âmbito da escola, passando pelas instituições intermediárias como as coordenadorias distritais (capital) e regionais (interior), até a Seduc/sede.

As Coordenadorias Distritais de Educação aparecem pela primeira vez na Estrutura Organizacional da Seduc/AM com a Lei Delegada nº 8, de 05 de julho de 2005. Surgiram, primeiramente, seis coordenadorias para atenderem à capital. Em 2011, com a Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, ocorreram algumas alterações que envolveram mudanças, tais como a ampliação do papel das coordenadorias, a reestruturação interna e a ampliação do quadro de servidores, além de uma nova divisão do quantitativo de escolas por CDE, que resultou na criação da 7ª Coordenadoria Distrital de Educação.

De acordo com a Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007, e sua alteração específica resultante da Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, no que se refere à estrutura organizacional e, conseqüentemente, às competências das coordenadorias distritais e regionais, suas atribuições se mantiveram inalteradas com a seguinte redação:

[...] Art. 4º. As unidades integrantes da estrutura organizacional da Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino – Seduc têm as seguintes competências, sem prejuízo de outras ações e atividades previstas no seu Regimento Interno: [...]  
XIII – COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – 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; corresponsabilização 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, 2007, p. 2).

Como se observa em suas competências, as coordenadorias distritais e regionais estão ligadas ao plano de metas da Seduc/AM por fazerem parte da rede que implementa as ações emanadas pelos órgãos centrais. Nesse sentido, grande parte das ações que uma coordenadoria desempenha está sempre atrelada ao planejamento macro do sistema.

São as CDEs e CREs que atuam implementando e monitorando as políticas desenhadas pela Seduc/AM. A CDE7 pertence à estrutura organizacional da capital

do estado, e atua em sua sede própria desde 16 de março do ano de 2012, que abrange a área de expansão da Zona Norte II da cidade de Manaus. A coordenadoria em estudo teve suas atividades iniciadas em 1 de setembro de 2011, nas mesmas instalações da Coordenadoria Distrital de Educação 06. Isso demonstra que suas atividades começaram bem recentemente se comparadas com as demais CDEs da capital, que datam do ano de 2005, início de suas trajetórias. Sua criação se deve ao crescimento acentuado da área de expansão da zona norte de Manaus, onde diversos conjuntos habitacionais foram construídos na última década, acentuando a migração de moradores, trazendo novas demandas e a necessidade de construção de novas escolas.

A equipe gestora da CDE7 é composta por um coordenador distrital, um coordenador adjunto administrativo, um coordenador adjunto para o ensino fundamental I, um coordenador adjunto do ensino fundamental II e um coordenador adjunto para o ensino médio, além dos coordenadores de suporte dos recursos financeiros, de educação física e de projetos e programas. O coordenador distrital é o líder maior da coordenadoria e é assessorado pelos coordenadores adjuntos e pelos demais coordenadores. Cada coordenador adjunto possui uma equipe de trabalho para a promoção do atendimento do que está previsto nas competências das coordenadorias (AMAZONAS, 2012). Para a certificação, as escolas precisam seguir um conjunto de procedimentos que se inicia com a inscrição, que pode ser feita pela secretaria da escola. Após a inscrição, técnicos da instituição certificadora avaliam a viabilidade da participação da escola no processo a partir da análise da estrutura física, do projeto político pedagógico e da qualidade dos serviços ofertados. Com o auxílio de uma assessoria externa, a escola procura identificar a necessidade de rever ou criar procedimentos, e para capacitar funcionários, professores e gestores de acordo com as regras da norma. Por fim, uma empresa de auditoria avalia a qualidade do sistema de gestão da instituição para aprovar ou não a certificação. Após a certificação, novas auditorias são realizadas a cada 6 meses, a fim de garantir a qualidade e a renovação da certificação.

A melhoria da qualidade da gestão e, conseqüentemente, da educação ofertada resultantes do investimento na melhoria dos processos na rotina escolar que a norma pode trazer, reflete uma possível consonância com o que destacaram Neubauer e Silveira (2009) em um estudo que pontua, dentre outros temas, a qualidade do trabalho escolar. As autoras afirmam que o modelo de gestão escolar, nas últimas



décadas, passou por transformações, principalmente a partir de 1980, quando o modelo de gestão era pautado na descentralização-autonomia-participação, tendo como ênfase a gestão da pobreza. A partir da década de 1990, o modelo de gestão teve como característica a centralização-responsabilização-avaliação, com ênfase no desempenho escolar, sendo o diretor a liderança central.

Nesse contexto, melhorar a qualidade da gestão tem sido um ponto de discussão quando se questiona quais ações devem ser tomadas tanto pelas políticas públicas implementadas pelo sistema quanto pelas escolas, no sentido de que os resultados obtidos possam representar avanços para a gestão pública escolar.

A escolha da CDE7 como a primeira coordenadoria a participar do processo de certificação faz parte de um projeto piloto de política de gestão pública do estado, e deu-se por critérios técnicos, sendo conduzido todo o processo de seleção pelo Departamento de Gestão Escolar da Seduc/AM. Dentre esses critérios, destacou-se o número de escolas que cada coordenadoria tinha em processo de certificação. No caso da CDE7, havia nove escolas selecionadas para a certificação.

Outro critério está relacionado aos processos inovadores da rotina da gestão administrativa e pedagógica. A CDE7 já possuía seu próprio manual de procedimentos administrativos e pedagógicos, contendo o passo a passo para cada ação desenvolvida. Esse manual foi adaptado para o formato da Norma ABNT NBR ISO 9001:2008. Acrescenta-se, ainda, a organização interna da CDE7, com destaque para a digitalização total de seu arquivo e a construção de uma rede de informações de uso interno, com as informações da base de dados disponíveis para todos os usuários.

Também foi considerada, na seleção dessa coordenadoria, a organização do espaço físico, uma vez que, para o atendimento da norma, faz-se necessário a adequação da estrutura física da organização, preenchendo alguns requisitos de melhor adequação da instalação das coordenadorias adjuntas, e também de depósitos, espaço para arquivo vivo e morto, auditório, dentre outros. Todos esses critérios, aos quais todas as coordenadorias da capital foram submetidas, fizeram com que a CDE7 fosse aquela que, dentre as demais, apresentou um melhor resultado na média. Consequentemente, foi a escolhida para ser a primeira a passar pelo processo de implementação da certificação.

Depois de concluída a seleção, a Seduc/AM contratou uma consultoria<sup>7</sup> especializada em capacitar instituições para a certificação na norma. Na primeira etapa dos trabalhos, que teve início em setembro de 2013, a responsabilidade da consultoria neste processo estava diretamente ligada à promoção de treinamentos com o objetivo de trabalhar a interpretação da Norma ABNT NBR ISO 9001:2008, a gestão básica de processos, a definição de processos, e o uso do método PDCA<sup>8</sup>.

A consultoria, antes de iniciar essa capacitação, visitou a CDE7 para compreender sua rotina de trabalho e conhecer o que cada setor, dentro de seu organograma, realizava, e como realizava. Baseado nisso, foi efetuado o treinamento e a construção do manual da qualidade<sup>9</sup> da coordenadoria.

Em paralelo a essas ações, o Departamento de Gestão Escolar da Seduc/AM buscou atender a outros requisitos para a certificação, como por exemplo, a emissão de Laudo do Corpo de Bombeiros e da Vigilância Sanitária, e a formação no programa composto por cinco sensos – **Seiri** (utilização), **Seiton** (arrumação), **Seiso** (limpeza), **Seiketsu** (normalizar) e **Shitsuke** (disciplina), denominado de 5S –, assim como o acompanhamento de todas as instituições em processo de certificação.

Nesse ciclo, também foi trabalhada a compreensão de conceitos como “projeto e processo” e sua respectiva adaptação enquanto requisito da Norma para a realidade educacional, e a construção do manual da qualidade de cada instituição em formação. A palavra “projeto” manteve sua empregabilidade no campo educacional somente quando utilizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas envolvidas. Para as demais atividades, denominadas de projeto, passaram a ser entendidas como um conjunto de ações.

Essa discussão de nomenclaturas e suas adaptações para a empregabilidade no contexto educacional se dá pelo fato de que tanto para as escolas quanto para o Centro de Mídias e a CDE7, ocorreram exclusões de itens da norma na composição dos manuais de qualidade, para que eles se tornassem aplicáveis às instituições educacionais.

---

7 No caso da CDE7, a consultoria responsável pela preparação para a certificação foi a Consultoria Valora. Foi com o auxílio da consultoria que os servidores da CDE7 foram capacitados para implementarem procedimentos em conformidade com a Norma.

8 Plan (planejar), Do (fazer), Check (checar) e Act (agir).

9 De acordo com o item 4.2.2 da Norma, cada instituição deve estabelecer e manter um manual da qualidade que inclua: a) o escopo do sistema de gestão da qualidade, b) os procedimentos documentados estabelecidos para o sistema da gestão da qualidade e c) a descrição da interação entre os processos da gestão da qualidade.

O item 7.3 da Norma ABNT NBR ISO 9001:2008 é um exemplo de não aplicabilidade. Ele afirma que:

[...] 7.3 – Projeto e desenvolvimento – conforme requisitos normativos Lei 9.394/1996, Lei 11.274/2006, Leis 11.741 e 11.684/2008 e Lei 796/2013 os níveis / modalidades de ensino fundamental, médio e especial seguem criteriosamente os diplomas legais aplicáveis. Desta forma e conforme definição da ISO 9000:2005, nenhum processo de transformação de requisitos em características especificadas de serviços de educação é aplicável dentro do escopo coberto por este SGQ (AMAZONAS-CDE7-MANUAL DA QUALIDADE, 2013, p. 5).

Para esse item, existe ainda a seguinte observação, contida no manual da qualidade da coordenadoria:

[...] **Obs.:** Por diversas vezes, iniciativas / ações e/ou planos da Seduc-AM, de outras secretarias estaduais ou de parceiros e patrocinadores, são chamadas de “projetos” e utilizam recursos da coordenadoria e/ou da escola estadual (principal usuária dos serviços da coordenadoria), porém, tais iniciativas / ações e planos são extracurriculares e/ou não modificam ou criam um novo método de ensino diferenciado em relação àqueles definidos pelo **MEC** e/ou **Seduc AM**, não configurando assim, atividade de “projeto e desenvolvimento” conforme requisito 7.3 da ISO 9001:2008. O maior exemplo de emprego da palavra “projeto” em um instrumento de planejamento, isto é, fora do contexto da ISO 9001:2008, é o PPP – Projeto Político Pedagógico, porém o nome do PPP não será revisado (AMAZONAS-CDE7-MANUAL DA QUALIDADE, 2013, p. 05)

No caso da CDE7, pode-se destacar ainda, além do item 7.3, os seguintes itens da Norma, que foram considerados não aplicáveis à coordenadoria:

[...] **Requisito não aplicável:** 7.4 – Aquisição – nenhum produto / serviço é adquirido pela coordenadoria. Todos os recursos são providenciados pelo cliente provedor (**Seduc AM**) e pertencem a ele;

**Requisito não aplicável:** 7.5.2 – Validação dos processos de produção e prestação de serviço – todas as iniciativas, ações, processos e métodos de prestação de serviço integrantes deste SGQ são medidos e/ou monitorados, não justificando assim a aplicação prévia de validações de processos;

**Requisito não aplicável:** 7.6 – Controle de equipamento de monitoramento e medição – nenhum equipamento de monitoramento e medição é utilizado (necessário) para fornecer evidências da conformidade do serviço prestado

com os requisitos determinados envolvendo o escopo do SGQ (AMAZONAS-CDE7-MANUAL DA QUALIDADE, 2013, p. 6)

O manual da qualidade é uma das principais evidências relativas a este caso de gestão que está sendo pesquisado. Enquanto requisito obrigatório, ele foi construído coletivamente por cada instituição em processo de certificação, por ocasião dos treinamentos realizados pela consultoria, no ciclo 1.

Foi validado, de acordo com a linguagem da norma, pela alta direção, que no caso de uma coordenadoria distrital é a figura do próprio coordenador distrital e de seus adjuntos, trazendo descritos, além da política de qualidade<sup>10</sup>, todo o mapeamento dos processos a serem realizados pela coordenadoria, tais como: (i) controle de documentos, (ii) apoio e monitoramento das escolas estaduais, (iii) auditoria interna e melhorias<sup>11</sup>.

Espera-se, por parte da Seduc/AM, que uma instituição educacional, como é o caso da CDE7, ao ser certificada na Norma ABNT NBR ISO 9001:2008, possa lançar mão de todos esses requisitos procedimentais que devem estar especificados em seu manual da qualidade, passando a desenvolver e implementar processos que se tornem eficazes nos serviços que prestam a seus usuários.

No ciclo 2 de formação, iniciado em julho de 2014, que foi até dezembro de 2014, realizado pela mesma consultoria, está sendo trabalhado além da revisão<sup>12</sup> do manual da qualidade, a formação de auditores internos e o plano de melhorias.

A auditoria interna funciona como subsídio para a autoavaliação da instituição. Os auditores internos, que no caso da CDE7 são cinco – um de cada coordenadoria adjunta e o Representante da Direção (RD) –, antecedem à auditoria externa, alertando cada setor de como vem se comportando diante de suas atividades, no que se refere ao atendimento dos requisitos da norma. Dito de outra maneira, é através da auditoria interna que se busca saber, através dos processos auditados, se cada coordenadoria adjunta está atuando em conformidade com o manual da qualidade. Concluída a auditoria interna, seus resultados são apresentados à alta

---

10 A política de qualidade está descrita na página 8 do manual da qualidade da CDE7, dando ênfase ao apoio e ao monitoramento das escolas para o alcance dos requisitos educacionais fundamentados pela legislação vigente.

11 O mapeamento de processos, detalhado da página 18 à 28 do manual da qualidade, reflete as principais ações a serem desenvolvidas efetivamente pela coordenadoria.

12 Todos os procedimentos que compõem a rotina da coordenadoria devem estar descritos no manual da qualidade, de modo que as alterações também o compoñham.

direção, para que seja traçado um plano de melhoria, visando a corrigir as deficiências de procedimentos encontradas.

Nesse contexto, o presente caso de gestão pretende ampliar a compreensão sobre o processo de implantação da certificação pelo qual vem passando a CDE7, identificando suas possíveis conseqüências. Vale lembrar que o caso de gestão desta pesquisa está diretamente ligado à política de gestão educacional que foi desenhada pela Seduc/AM como alternativa para a melhoria da gestão das escolas e dos sistemas de rede intermediários (coordenadorias). Nesse sentido, vem sendo construído o processo de implantação na CDE7 para que, no futuro, os resultados obtidos sirvam de referência para a tomada de decisões, assim como para a recomendação da implantação nas demais coordenadorias distritais e regionais.

O caso de gestão descrito, ao abordar e problematizar a certificação da CDE7 na Norma ABNT NBR ISO 9001:2008, que especifica os requisitos para um Sistema de Gestão da Qualidade, entende esse processo como parte de uma política pública que objetiva a melhoria da qualidade da gestão educacional e, conseqüentemente, da educação ofertada. A gestão educacional é entendida, nesse contexto, como aquela exercida pela Seduc/AM e, ainda, pelas coordenadorias distritais e regionais e pelas escolas, que estão na extremidade do sistema. A intenção é, a partir dos conhecimentos adquiridos no processo de certificação da CDE7, refletir criticamente sobre outros processos de certificação futuros ou em andamento, no âmbito das instituições ligadas à Seduc/AM, possibilitando seu aprimoramento.

## Referências

AMAZONAS. Coordenadoria Distrital de Educação 07. **Manual da Qualidade**. Manaus, 2013.

AMAZONAS. Coordenadoria Distrital de Educação 07. **Manual da Qualidade**. Manaus, 2014.

AMAZONAS. **Lei delegada 08 de 05 de julho de 2005. Finalidades e Competências dos Órgãos da Seduc/AM. Manaus - AM, 2005.**

**AMAZONAS. Lei nº 3.642 de 26 de julho de 2011. Altera de forma específica a Lei Delegada nº 78 de 18/05/2007. Manaus - AM, 2011.**

**AMAZONAS. Lei nº 78 de 18 de maio de 2007. Altera a Lei nº 08 de 05 de 05 de julho de 2005. Manaus, AM, 2007.**

**AMAZONAS. Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino. Estrutura das Distritais. Manaus, 2012.**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 9001:2008**. Rio de Janeiro, ABNT, 2008.

NEUBAUER, R. e SILVEIRA, G. T. **Impasses e alternativas de política educacional para a América Latina: gestão dos sistemas escolares – quais caminhos perseguir?** iFHC/CIEPLAN. 2008. Disponível em: <http://www.ppgp2013.caeduffj.net/mod/resource/view.php?id=4524>. Acesso em: 14 set. 2014.